

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CRISTINA GOMES MONTEIRO

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA O
TRABALHO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA

BLUMENAU

2017

ANDRÉA CRISTINA GOMES MONTEIRO

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA O
TRABALHO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle

BLUMENAU

2017

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

M775p

Monteiro, Andréa Cristina Gomes, 1985-

A profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola / Andréa Cristina Gomes Monteiro. - Blumenau, 2017.
192 f. : il.

Orientador: Marcia Regina Selva Heinzle.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 172-185.

1. Professores. 2. Professores - Formação. 3. Língua inglesa. 4. Educação de crianças. I. Heinzle, Marcia Regina Selva, 1967-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.652

ANDRÉA CRISTINA GOMES MONTEIRO

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA PARA O
TRABALHO COM A INFÂNCIA NA ESCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Marcia Regina Selpa Heinzle/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Marcia de Souza Hobold/UFSC
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 30 de junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(FREIRE, 2006, p.58)

A todos que me constituíram e que me constituem educadora e pesquisadora...

Gostaria de iniciar agradecendo àquele que pôde me proporcionar tudo o que vivi. **Obrigada Deus** por estar comigo em todos os momentos, especialmente quando tudo parecia tão difícil!

Ao meu maravilhoso **marido Paulo Roberto Monteiro** que me incentivou a ingressar no mestrado e me motivou a continuar, dizendo palavras de ânimo para que eu me sentisse forte o suficiente e me permitindo mais espaço quando eu precisava escrever. Nós superamos o mestrado!

Aos meus **pais Alice Bernadete Gomes e Ulisses Gomes** que rezaram e torceram por mim, sempre perguntando o que poderiam fazer para me ajudar. A força de vocês me fez perceber que eu sempre podia superar mais um pouquinho de estudos de madrugada ou mesmo mais um fim de semana sem poder ver a família! Vocês são e sempre foram meus heróis!

À minha **irmã Amanda Carolina Gomes**, meus **cunhados Paula Monteiro e Josiel Fernando Monteiro** e meus **sogros Nicolau Monteiro e Maria Goreti Monteiro** por sempre se preocuparem comigo, especialmente mandando comidinhas gostosas para que eu pudesse degustar mesmo quando não estava com vocês na cidade onde moram.

Aos meus amados presentes de Deus, os meus **sobrinhos e afilhados Emanuel Paulo Monteiro e Francisco Gomes Radke**! Não consigo nem enumerar o número de vezes que chorei por não poder estar mais presente na vida de vocês! Meu coração ficava em pedacinhos quando me pediam para ir visitá-los ou quando ligavam dizendo que estavam com saudades! A dinda terminou! Então eu prometo estar mais pertinho de vocês, meus amores! Uma promessa que estendo à minha **afilhada Evelyn Alves Cordeiro**, que neste ano foi morar longe da dinda!

Ao companheirismo das minhas **amigas do IFC** que ouviram pacientemente todos os relatos das descobertas que eu fazia no mestrado (e foram muitas!), além de também me animarem quando o cansaço se abatia sobre mim: Obrigada **Isadora Balsini Lucio, Flávia Walter, Giselli Ventura, Ivanna Grecchi, Larissa Regis Fernandes, Luciana Colussi e Marina Tété Vieira**. Ter vocês por perto me ajudou a vencer os momentos em que eu sentia que iria explodir de tantas emoções!

À minha maravilhosa amiga, fisioterapeuta e professora de pilates **Dayana Conte**, por preparar o meu corpo para as viagens semanais tanto para a cidade onde estudava quanto para a cidade onde desenvolvi a pesquisa e o meu espírito para todas as adversidades que eu iria enfrentar. Obrigada!

Aos **meus alunos** que tiveram paciência de me compreender durante este tempo em que estive intensamente envolvida com o mestrado. É também por vocês que faço isso!

Ao **Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú** por ter me proporcionado momentos para que eu pudesse me capacitar e tornar esse sonho uma realidade em minha vida. Sem o suporte financeiro e também a disponibilidade dessa instituição, eu ainda estaria sonhando com a possibilidade do mestrado!

À **Secretaria de Educação do Município estudado**, em especial às supervisoras **Adriana de Souza Machado, Dalva Maria Alves e Silvana Pohl**, que abriram as portas das escolas do município, e até mesmo as portas de suas casas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

Aos admiráveis **professores de inglês do município estudado** que acreditaram na pesquisa e me entregaram parte de seu precioso tempo para a escrita dos memoriais, para o preenchimento dos formulários e para as entrevistas (que duraram mais de uma hora!). Vocês são pessoas maravilhosas que acreditam tanto na educação quanto na possibilidade de se fazer pesquisa neste país! Sem vocês esse trabalho jamais teria se tornado realidade!

Ao **Mestrado em Educação**. E por meio dele gostaria de agradecer aos **mestres deste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)** que ampliaram os meus horizontes e colaboraram na constituição desta dissertação, por meio de seus pontos de vista. Também gostaria de lembrar as sempre queridas ‘meninas da secretaria’: **Arlei, Andrea, Heloisa e Silvana** que estavam sempre dispostas a nos ajudar e orientar em tudo o que fosse necessário ao mestrado, além de ouvir as nossas lamúrias com atenção e solicitude.

À M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-A orientadora **Professora Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle** que me acolheu desde a entrevista quando me questionou sobre os planos A, B, C e D para a esta dissertação. Professora, o plano D funcionou! Obrigada por toda a paciência em ensinar os caminhos da pesquisa, que ainda eram desconhecidos para mim! A nossa linda jornada, nesta dissertação, chegou ao fim, mas sei que temos muitos outros caminhos a trilhar junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES)! Obrigada pela confiança que depositastes em mim!

Ao **grupo GEPES FURB** pelo acolhimento e pela construção conjunta em artigos, apresentações, eventos ou confraternizações! Pertencer a um grupo faz com que aproveitemos mais a jornada!

Aos **colegas da turma 2015**, em especial ao **Ricardo** e à **Valdete** pelo compartilhar de momentos bons e ruins que aconteceram ao longo desses dois anos e meio! Debater a educação com vocês me fez ampliar os horizontes!

À **Vanessa Fernandes!** Amiga desde as primeiras aulas do mestrado e companheira em todos os momentos, desde o desespero na realização das atividades até as sopinhas no “quebrantar” das frias noites de inverno da FURB quando praticamente fechávamos a biblioteca! Obrigada, parceira! Que essa cumplicidade não finde jamais!

À formidável banca que me guiou nos últimos passos dessa jornada: **Daniela Tomio, Márcia Hobold** e **Maristela Pereira Fritzen**. As contribuições de vocês foram essenciais para a finalização desta dissertação! A escolha da banca foi algo muito difícil, mas tenho certeza absoluta que a Professora Marcia Selpa e eu tomamos uma excelente decisão. Obrigada, professoras!

A todos, mencionados aqui ou não, fica a minha gratidão por, em um coro, constituírem as vozes que compõem esta dissertação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Um convite à viagem	13
Figura 02: O branco e o preto	14
Figura 03: Um planeta	15
Figura 04: A palavra	16
Figura 05: O começo: Conhecendo o objeto de pesquisa	17
Figura 06: Preparação para a viagem: metodologia	34
Figura 07: Resumo do processo de análise	58
Figura 08: Design da pesquisa	59
Figura 09: A jornada: Discutindo os achados	61
Figura 10: A descoberta: Considerações finais.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação de pesquisas com o descritor ‘Processos de profissionalização docente’.....	27
Quadro 02: Relação de pesquisas com o descritor ‘Profissionalização docente’	29
Quadro 03: Relação de pesquisas com os descritores ‘Professores de inglês’.....	32
Quadro 04: Unidades e categorias	57
Quadro 05: Pseudônimos e características dos sujeitos da pesquisa	68
Quadro 06: Formação.....	73
Quadro 07: Atuação profissional.....	75

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDE – Classes C, D e E da sociedade

CEIs – Centros de Educação Infantil

EFL – English Foreign Language

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LIC – Língua Inglesa para Crianças

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

Pibid - Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SC – Santa Catarina

RESUMO

Tornar-se professor é um processo que se constitui ao longo da vida, pode iniciar na infância, passando pela formação inicial e se consolidando na atuação cotidiana e na formação continuada. Partindo desse pressuposto, este estudo questiona como se constitui a profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância, especialmente se considerado que as propostas curriculares de formação de professores nem sempre trazem como objeto de estudo a infância. Essa pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação (PPGE) da FURB, na linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). Portanto, objetivou compreender a constituição da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância. Para cumprir esse objetivo geral, foram traçados três objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil dos professores de Língua Inglesa de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina que lecionam para a infância; b) Analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância; c) Elucidar os principais desafios da profissionalização do docente a partir de trajetórias de professores de Língua Inglesa para a infância. Nos procedimentos metodológicos foram elencados três instrumentos de geração de dados: a) formulário; b) memorial; e c) entrevista. Participaram da pesquisa sete professores de inglês concursados que atuam nos anos iniciais em uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina. Ressalta-se que esta é uma pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), descritiva (SIENA, 2007) e (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2003). Os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os pressupostos teóricos utilizados na compreensão dos conceitos de saberes docentes, identidade e formação de professores são provenientes de Garcia (1999, 2009), Tardif (2000, 2012), Dubar (2005) e Imbernón (2009, 2011). A partir dos formulários, elaborou-se um perfil do profissional pesquisado. Dessa forma entende-se aspectos relacionados à formação desses profissionais e campo de atuação nos quais eles se desenvolvem profissionalmente. Através da análise dos memoriais e das entrevistas, compreende-se que os docentes são influenciados por constituintes sociais como a família e amigos, os mestres, os professores mais experientes e os gestores, que operam tanto nas suas escolhas quanto à profissão como no fazer docente com as crianças. Em relação à atuação docente com crianças, os professores destacam: a busca por saberes pedagógicos; consolidação dos saberes docentes a partir da prática e perspectiva dos alunos; importância da formação inicial e continuada; e falta de valorização do trabalho docente. Como considerações entende-se que a profissionalização do docente se dá através de diversos atores sociais, mas principalmente se consolida na atividade docente. Este estudo pode contribuir para o entendimento dos processos que profissionalizam o professor e especialmente para o desenvolvimento de formações continuadas voltadas para a infância. Sugere-se, que os cursos de licenciatura possam promover reflexões curriculares a respeito da profissionalização do docente para atuar com a infância, além do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a prática de seus professores formadores.

Palavras-Chave: Professores de Língua Inglesa. Infância. Profissionalização docente. Licenciatura. (Auto)biografias.

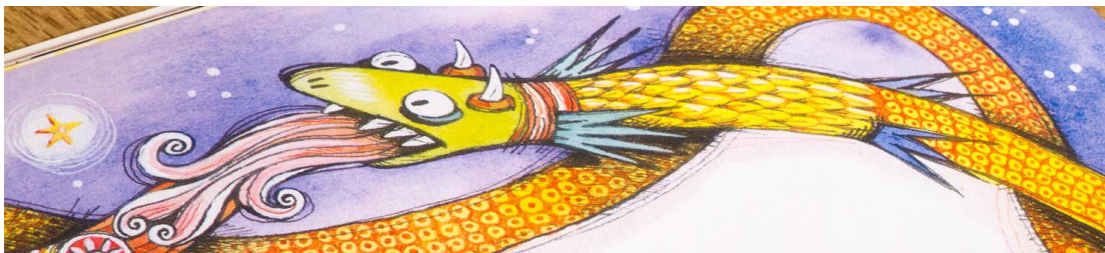
ABSTRACT

The process of becoming a teacher is a process which takes place for all life. It can initiate during childhood, pass through initial education, consolidating by the daily acting at school or by the continuing formation. By this comprehension, this study questions: How are English as Foreign Language (EFL) Teachers duly constituted to work with children? Especially when considering that proposes of teacher's formation not always enhance the infancy as an object of studies. This research was carried out in the Post Graduate Program - Master's Degree in Education at FURB, in the line of studies of Teaching and Learning Processes, and in Study and Research Group in Higher Education. Therefore, the main goal of this study is to understand formation for professionalization of EFL Teachers when working with children. In order to carry out this objective, three specific targets were focused on: a) draw up a profile of the Public Brazilian School EFL Teacher in the North of Santa Catarina who teach for elementary school children; b) Analyze professional constituents of EFL teachers who work with children; c) highlight main professional challenges and setbacks faced by EFL teachers along their years of teaching and experiences in teaching children. In this way, three essential tool generators were established: a) application forms; b) descriptive memorial; c) interviews carried out by seven duly qualified Public Brazilian EFL Teachers who teach elementary school children in the North of Santa Catarina. May it be duly highlighted here that this is a qualitative (BODGAN; BLIKLEN, 1994), descriptive (SIENA, 2007) and autobiographic (ABRAHÃO, 2003) research. Data has been fully analyzed by means of discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016). Theoretical assumptions mentioned here deal with socializing, know how, identity and teaching educational level of teachers defended by Garcia (1999-2009), Tardif (2000, 2012), Dubar (2005) and Imbernón (2009, 2011). By the application of forms, it was made a profile of the EFL teachers related to their formation and the field of their acting in which they enhance their teaching skills. By analyzing descriptive memorial records and interviews it is noted how teachers are greatly influenced by social constituents such as family and friends, their former school teachers, educators known for having considerable experience in teaching and teachers as managers of learning processes who have greatly influenced them professionalize. Another issue which arose while compiling this study was related to the teacher's act with children. About this, the EFL teachers enhance: the search for know how and methods in teaching EFL; the consolidation of teacher's knowledge from the perspective of the experience and taking into account students' perspectives towards learning the English language; the importance of initial and continued formation; and the lack of valorization of EFL teacher's work in the Brazilian scenery. Taking all the above into account, it is acknowledged that the work of EFL Teachers deals with a wide variety of social factors, but principally consolidates in teaching activities. This study can contribute to the understanding of the process which professionalize the teacher, specially to the development of continued formation with emphasis in childhood. It is suggested that courses that form certified teachers in EFL promote discussions about teacher's professionalization to act with children besides the development of new researches on the acting of the teachers who teach in the Languages degree courses.

Key words: EFL Teachers. Childhood. Professionalizing EFL teachers. Certified Teachers in EFL. (Auto)biographies.

SUMÁRIO

UM CONVITE À VIAGEM.....	13
PARTE I - O COMEÇO : CONHECENDO O OBJETO DE PESQUISA.....	17
1 INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS REFLEXÕES.....	18
1.1 CONSTITUINDO-ME DOCENTE.....	19
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
1.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE : PESQUISAS CORRELATAS.....	24
PARTE II – PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM: METODOLOGIA.....	34
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2.1 MODALIDADE DA PESQUISA.....	35
2.2 O CONTEXTO INVESTIGADO	37
2.2.1 A Língua Inglesa no Brasil.....	38
2.2.2 O universo investigado	47
2.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E DE ANÁLISE.....	49
PARTE III – A JORNADA: OS ACHADOS DA PESQUISA	61
3 PROCESSOS QUE PROFISSIONALIZAM O TRABALHO DOCENTE	62
3.1 IDENTIDADE DOCENTE	64
3.1.1 O professor de LI : lecionar para a infância	68
3.1.2 Perfil dos docentes de LI que atuam com a infância	72
3.2 CONSTRUÇÃO DE SI MESMO NA RELAÇÃO COM O OUTRO	76
3.2.1 Influências da família e outros sujeitos: escolha profissional e atuação docente..	79
3.2.2 Influências provenientes dos mestres: pedagogias invisíveis.....	86
3.2.3 Influências dos professores mais experientes.....	91
3.2.4 Influências dos gestores.....	96
3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	104
3.3.1 A escolha pelo trabalho com a infância: os afetos.....	106
3.3.2 Busca de saberes.....	111
3.3.3 Experimentos da prática	116
3.3.4 Formação continuada.....	131
3.3.5 Desafios da profissionalização	138
PARTE IV – A DESCOBERTA: DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	162
CONSIDERAÇÕES: METATEXTO	163
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A – CARTA CONVITE	185
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	186
APÊNDICE C – FORMULÁRIO DO PERFIL DOCENTE.....	189
APÊNDICE D – INSTRUÇÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL	190
APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DE UM PERSONAGEM	191
APÊNDICE F – PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA	192



UM CONVITE À VIAGEM

Gostaria de convidá-lo a explorar comigo a mágica jornada que é a descoberta de novos mundos, e juntos ampliarmos horizontes que às vezes se parecem, sempre, tão lilás. Através da história intitulada “O planeta lilás”, de Ziraldo Alves Pinto (1991), navego com você pelas novas paisagens que a pesquisa proporciona ao pesquisador. Mas, para que nossa jornada possa iniciar, faz-se necessário entender primeiramente quem é o explorador chamado Bichinho que vivia em um planeta Lilás.

Era uma vez um bichinho
tão pequeno
mas tão pequenininho
que não dava para ser visto
nem com uma lente de aumento

Ele era muito pequeno
mas seus olhos eram enormes
(pro tamanho dele, é claro)
e ele queria ver tudo
queria saber de tudo
entender as coisas

Passava os dias inteiros
e, às vezes, até as noites
olhando firme pro Céu
e perguntando baixinho:
“Onde é que estou?
O que há por aí?”

Ah!
é preciso dizer
que este bichinho morava
num planeta muito estranho
que era todo violeta

E ele já estava muito cansado
de ver os dias
todos iguais

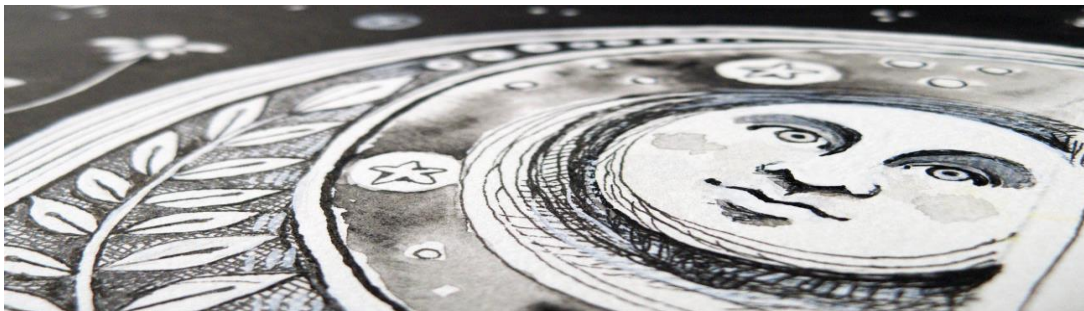
“Eu vou voar pelos ares
vou construir um foguete
espaçonave, navio

e me mandar pro Universo
para saber como é
o mundo que existe em volta
deste meu mundo lilás
pois tenho quase certeza
que o mundo não pode ser
só isso que está aqui
essa rouxidão imensa
que parece não ter fim”

E não é que ele construiu
uma enorme espaçonave
com foguetes poderosos
movidos a propulsão?
(Não dá pra ver a espaçonave
também assim a olho nu
pois mesmo ela sendo enorme
pro tamanho do bichinho
ele é tão pequenininho
que a espaçonave gigante
fica deste tamanho
para as nossas proporções

mas, ela está ali
pousada sobre o solo lilás
do planeta violeta)
“Agora eu fico sabendo
o que é
o Universo
o tamanho que ele tem
se ele tem
outros planetas
outras cores

¹ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> > no qual a ilustradora Verónica Leite expõe as ilustrações que fez para a publicação em espanhol do livro “O planeta Lilás” de Ziraldo. Essas ilustrações comporão a abertura de cada capítulo desta dissertação.



e estrelas
outros
bichinhos pequenos
com os mesmos
grandes olhos
pra trocar
informações”

Atenção que vai começar a contagem
regressiva

Dez
nove
oito
sete
seis
cinco
quatro
três
dois
um
já!

Lá vai
o foguete
a mil milímetros
por hora

E ele viu que tudo era branco
no começo da viagem
branco
branco
branco
como o começo de tudo

E sua nave espacial continuava a voar para
dentro (ou para fora?) do espaço sideral

E aí tudo ficou preto
como se fosse o outro lado do branco
como se alguém, de repente
tivesse virado a página
e ele fez então
sua primeira descoberta:

que o Universo era uma coisa
que tinha um lado todo branco
e outro lado todo preto
Quer dizer
todos os dias do mundo
e todas as noites também

E o espaço
que era preto
de repente
ficou todo colorido
diante do seu painel

E o bichinho exclamava:
“Eu sabia!
Eu sabia
que outras cores
haveria
além do roxo e violeta
do meu planeta lilás!”

E lá vai nosso astronauta descobrindo
feliz
que seu Universo tem
todas as cores
que ele quiser inventar

Virada mais uma página
do espaço onde voava
o astronauta e sua nave
as cores todas do espaço
viraram só uma cor
a cor de um imenso clarão

“Deve ser a luz do sol ou a luz da Via-
Lactea”
disse o bichinho
que era um craque
para adivinhar as coisas
“Pode ser, mas não sou não”
uma voz lhe respondeu
“E então, quem é você?”
o bichinho perguntou diretamente para a
Luz

² Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.



“Eu sou uma Idéia!”
ela respondeu

E o bichinho entendeu
E anotou mais uma coisa
que havia dentro do mundo
que ele ia descobrindo

E o vôo seguia

Até que, num momento
do alto do seu foguete
- como um descobridor –
o bichinho gritou:
“Terra à vista!”

E lá estava o planeta
como esperar por ele

“Um planeta,
finalmente, um planeta!”
ele exclamou

tão pequeno
redondinho e tão pequeno
que ele custou a achar

Uma planície serena
um mar da tranquilidade
pra poder aterrissar

“Que planeta é esse?”
ele perguntou
tão logo a escadinha baixou
sobre o local escolhido

“Que planeta nada, rapaz!”
alguém respondeu
“Eu sou o ponto final”
E era um ponto final.

E o bichinho sorriu
e tratou de anotar:
“O Universo é uma coisa
que tem o ponto final no meio.”

“Ou no princípio
ou no fim”
a voz voltou a falar.

Feita essa nova descoberta
ele voltou a ligar
seu poderoso foguete
e fez seguir a viagem

até que a nave pousou
sobre a curva superfície
de outro planeta negro.
“Você é muito maior do que o ponto final.
Você é um planeta ou é uma estrela?”

E outra voz lhe respondeu:
“Meu nome é **a**.
Se você acha que eu sou um planeta
eu sou um planeta.
Se você acha que eu sou uma estrela
eu sou uma estrela.
Ou sou um astro, talvez.”
“Eu sou um explorador do Espaço!”
falou o bichinho
“Ah!” falou **a**.
“Estou viajando por aí
para ver se descubro
o que é o Universo.
O senhor me permite
fazer uma exploração?”

E o **a** – astro – falou:
“Pois não!”

E durante muito tempo
o bichinho
– que era muito paciente –
percorreu o espaço todo
da estrela chamada **a**.

Visitou suas enseadas
seus lagos
suas baías
suas praias

³ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.



e colinas
planícies e patamares
seus caminhos mais compridos
suas montanhas mais altas
o seu ponto culminante.

E foi dali
que ele pôde ver
todas as outras estrelas
daquela constelação.

E
sentadinho no topo
do ponto mais alto
da estrela onde estava
ele esperava chegar cada noite
só para ver o Céu todo se estrelar
de milhões de outras estrelas
(ou de outras constelações).

E foi numa noite dessas
que ele deu uma palmadinha
que a gente costuma dar
bem no alto aqui da testa
quando entende, de repente,
o que se quer entender.
“Oba!” – ele falou –
“Descobri tudo!”

E agitado
ele correu
de volta à sua astronave.
Ligou os motores
para esquentar
e falou pra estrela antes de dizer adeus:
“Por que você não me disse?”

E a estrela falou:
“Eu acho que disse, sim!”
E ele falou:
“Vou voltar pro meu planeta
e contar pra toda gente
o que foi que eu descobri.”
“E o que foi que você descobriu?”
perguntou a estrela
que já sabia a resposta.

“Eu descobri
o que é o Universo
e onde é
que ele está!”
gritou o bichinho
– que agora, também sabia onde estava –
lá do alto
com a nave já
no espaço.

E, feliz, ele voou de volta para casa
deixando para trás as estrelas
que, juntas, respondiam todas as suas
perguntas.
E passou de novo pelo ponto final.
Passou pela Idéia (que lhe viesse à cabeça)
pelas cores (que pudesse imaginar)
pelo preto e pelo branco
e só aí reparou
que havia saído de modo tão afobado
do seu planeta lilás
que nem olhara para trás.
Não tinha nem reparado
que ainda não sabia
como era – vejam só! – o planeta onde vivia

Mas, eis que
de seu painel
de repente
ele avistou
de longe
a terra natal
e falou:
“Santa Mãe, quem diria?!”
e sorriu
com o grande susto
de sua última
descoberta:

o planeta onde ele morava
não era bem um planeta.
Era uma violeta
Guardada dentro de um livro.

⁴ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.

PARTE I - O COMEÇO : CONHECENDO O OBJETO DE PESQUISA



5

Passava os dias
inteiros
e, às vezes, até as
noites
olhando firme pro
Céu
e perguntando
baixinho:
“Onde é que
estou?
O que há por aí?”
(ZIRALDO, 1991,
p.3)

Iniciar uma pesquisa requer inquietação e disponibilidade para adentrar um mundo que se sabe ser diferente do que está habituado. É preciso tomar as vestes do explorador, planejar os passos, estudar os meios e identificar formas de se atingir aos objetivos pretendidos. Nesta perspectiva de bichinho explorador, como o personagem do “Planeta Lilás”, busca-se, neste primeiro capítulo, entender o universo do estudo e como se chegou a essas inquietações, bem como outras pesquisas que podem direcionar para situações ainda não vistas. A única coisa da qual se tem certeza é que há muito mais para se ver no universo do que apenas o planeta Lilás. Adentra-se agora no universo da pesquisa, tendo a certeza de que o caminho é longo e de que é preciso ter a coragem de explorar.

⁵ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.

1 INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

Diversas são as fontes de saberes que permeiam o fazer docente. Ao discutir os saberes que esses profissionais possuem e a origem de tais saberes, pode-se pensar nos processos que levaram os professores até o atual momento de suas vidas. Entender os processos da profissionalização do docente diz muito da sua atuação como profissional. Esse entendimento pode servir como um direcionamento a formações mais significativas para o professor, especialmente no que se refere a docentes que atuam em áreas as quais têm pouca ou nenhuma formação acadêmica. Com esse pressuposto, aqui se desenvolve uma pesquisa cujo objeto de estudo é a profissionalização do docente de Língua Inglesa para a atuação com a infância, com o objetivo de compreender a constituição da profissionalização do docente de Língua Inglesa (LI) para o trabalho com a infância.

Nessa perspectiva, percebe-se que a profissionalização do docente tem se tornado foco de estudos desde o fim dos anos de 1980, quando surgiram as pesquisas voltadas para a formação dos professores (AQUINO; GONZÁLEZ, 2016). A perspectiva de desenvolvimento profissional docente toma forma nos últimos anos, quando autores como Marcelo (2009) e Imbérnon (2011) destacam que a formação docente se dá em um contínuo, abarcando aspectos anteriores à formação inicial e posteriores ao ingresso na carreira. Portanto, entender como um docente torna-se professor de uma determinada área de conhecimento e nível de ensino abrange os conhecimentos e relações estabelecidas na infância, adolescência e idade adulta. “Hoje, pensar a profissão docente significa retomar as diferentes trajetórias que educadores foram construindo ao longo da história dessa profissão, em diferentes tempos e espaços” (RIOS, 2016, p. 327).

Nesse sentido, não se pode esquecer que essa trajetória foi permeada por saberes que contribuíram na profissionalização desses educadores, portanto, torna-se relevante investigar as questões relacionadas aos saberes que esses profissionais desenvolveram ao longo de suas trajetórias enquanto pessoas e profissionais. Nessa perspectiva, diversas são as pesquisas que analisam a diversidade de conhecimentos utilizados pelos docentes em seu fazer diário e, principalmente, a origem de tais saberes, como as apresentadas por Fossatti, Sarmiento e Guths (2012), Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), Cunha (2007), Nunes (2001), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000), entre outros. Entender as origens dos saberes docentes permite ao pesquisador

compreender como se dá a formação do profissional professor. Para Tardif, define-se “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 36).

Segundo o autor, existem cinco saberes mobilizados pelos professores no seu cotidiano de trabalho e provenientes de fontes sociais:

- a. Saberes pessoais dos professores (pela história de vida e pela socialização primária);
- b. Saberes provenientes da formação escolar anterior (pela formação e socialização pré-profissionais);
- c. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (pela formação e socializações profissionais nas instituições de formação de professores);
- d. Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (pela utilização das ferramentas de trabalho e adaptação delas para as tarefas a serem desenvolvidas);
- e. Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (pela prática do trabalho e pela socialização profissional).

Esses saberes apontados pelo autor mostram que o constituir-se docente está para além da formação inicial na universidade. Fazem parte deles as experiências provenientes do dia a dia, história familiar, ambiente de vida, escola, cursos pré-profissionais, estudo para o magistério, cursos de formação continuada, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, prática do ofício na escola e na sala de aula e a experiência com os pares (TARDIF, 2012).

Dessa forma, na próxima seção serão apresentados os saberes que compõem o processo de profissionalização da pesquisadora como professora de Língua Inglesa (LI) para crianças de forma a entender as razões que levaram ao desenvolvimento deste estudo.

1.1 CONSTITUINDO-ME DOCENTE

Ao conhecer os processos de profissionalização docente a partir dos saberes apontados por Tardif e ao considerar a minha⁶ trajetória como docente, faz-se relevante refletir sobre os saberes que me constituíram professora de Língua Inglesa para atuar com a infância. Dessa maneira, também pretendo justificar a escolha por essa temática, pois, ao observar o percurso da minha vida pessoal e profissional, percebo que, em toda

⁶ Neste momento, conto parte de minha trajetória enquanto docente, como na escrita de um memorial; assim será utilizada a primeira pessoa do singular para a escrita do texto.

a minha trajetória, a infância continuamente esteve presente e ocupou um espaço especial.

Já pequena, me preocupava com as dificuldades de todas as crianças e sempre estava disposta a ajudar os colegas e parentes, mesmo quando eu não tinha interesse em desenvolver o que estava sendo proposto. Auxiliava a todos em suas atividades, procurando a forma mais simples de desenvolver as proposições dos adultos. Simplificar a linguagem adulta para as crianças foi um saber adquirido por mim ainda na infância, bem como o estar disponível para responder a qualquer dúvida que surgia, não importando o número de vezes que era questionada.

Nas brincadeiras de escolinha, o papel de professora estava destinado a mim. Inclusive quando brincava sozinha, momento no qual meus ursos e bonecas se tornavam excelentes alunos. Espelhar-me nas minhas professoras era sempre uma tarefa importante. Ser responsável, ter uma letra bem desenhada e um pequeno caderno com as anotações do que passaria para os “meus alunos” eram atividades de extrema relevância para que eu pudesse representar o meu papel com esmero. À vista disso, estava construindo parte do que comporia os saberes provenientes da formação escolar anterior, conforme propõe Tardif (2012).

O tempo foi passando, contudo, mesmo quando adolescente, a paixão pela docência e pela infância não diminuiu. Cuidava dos pequenos e do seu universo imaginativo por meio das contações de histórias: através delas eu pude propiciar às crianças mais carentes da comunidade a qual pertencia momentos de contato com livros, histórias, brincadeiras, culturas e mundos diversos. A necessidade de manter o grupo de crianças entretido, de instigá-los a participar das brincadeiras e dos momentos de leitura, bem como cuidar deles para que não se machucassem, fazia parte das atividades que eu precisava desenvolver. Os saberes pessoais e da formação escolar anterior estavam presentes em todos esses momentos. E, mesmo sem saber, tudo isso estava me formando professora, com atitudes que tenho até os dias de hoje em sala de aula.

Ainda nessa fase da minha vida, fui motivada por professores para ajudá-los com aulas de reforço em inglês. Elaborar estratégias para que os meus colegas pudessem entender melhor a matéria, sempre de forma lúdica e com muita paciência, já fazia parte do meu ser como futura docente. Essas aulas foram alimentando em mim a vontade que eu já possuía desde criança de me tornar professora. A necessidade de compartilhar o que eu já conhecia e sabia fazer era muito latente. A escolha por fazer o curso de Letras era inevitável.

Na graduação, as experiências que tive foram muito significativas, principalmente porque eu atuava em cursos de idiomas como professora de inglês para todas as idades. Em concomitância, também estava me constituindo professora de Língua Inglesa (LI) para a educação infantil, pois ministrava aulas em algumas instituições de Educação Infantil particulares. Esse foi um período de descobertas e contestações, posto que muito do que eu desenvolvia em sala de aula foi sendo construído junto de minha trajetória enquanto acadêmica de Letras. Questionei a validade de conceitos e conhecimentos porque o que via na prática com as crianças parecia bastante diferente. O fato de o meu desenvolvimento como docente se dar em conjunto/paralelamente com a minha formação acadêmica foi conflituoso em alguns momentos! Os saberes provenientes da experiência na profissão que eu estava desenvolvendo constantemente entravam em embate com os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Eu sentia uma lacuna no que se refere à discussão teórica da infância, devido ao curso ser voltado para as metodologias a serem empregadas nos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Posso dizer que, em parte, me constituí professora para crianças na prática e com o auxílio das pedagogas que atuavam nas instituições onde eu trabalhava. As metodologias que adquiri durante a minha formação inicial precisavam de muita adaptação para que eu pudesse desenvolvê-las com os pequenos. Contudo, também foi no espaço da universidade que aprendi a buscar outras formas de aprender o que eu não obtinha, por meio de cursos e palestras das quais participava.

Dessa forma, leituras e materiais diversificados não faltaram nesse processo de desenvolvimento profissional. O que eu não compreendia, procurava em livros como os de Monteiro (2012), Kishimoto (2011), Brougère (2011), Huizinga (2010), entre outros; e ainda nos muitos websites que existem na internet. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos também eram uma frequente em meu atuar em sala de aula. O auxílio dos materiais e dos colegas foi essencial para que eu pudesse me adaptar a essa fase da docência.

Constatedei, ao longo da minha carreira como docente que, assim como eu, muitos dos meus colegas de trabalho não tinham o embasamento teórico necessário para trabalhar com crianças. As questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) para crianças eram desconhecidas, assim como ainda são para muitos profissionais da área.

Com o ingresso no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, pude refletir sobre o desenvolvimento de docentes em suas constituições para uma profissionalização na área na qual atuam. Ao me inserir na linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, mais especificamente no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior⁷, percebi que se fazia necessário estudar como se constitui a profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância.

Sendo assim, aqui reside a relevância desta pesquisa, pois, como fui docente de LI para a infância, pude perceber as dificuldades enfrentadas no atuar dos docentes de LI no que se refere ao ensino para crianças. Atualmente, como formadora de professores que atuam com a infância, entender os processos de profissionalização docente me permitirá (também a outros formadores que desejarem) ofertar formações mais focadas nas necessidades desses profissionais.

Sob essa perspectiva, entende-se que a presente pesquisa⁸ também poderá trazer pistas da constituição da identidade de docentes de LI que atuam com os anos iniciais, tendo em vista que atualmente eles não se sintam contemplados nas discussões dos anos finais ou anos iniciais, devido a características peculiares de seus trabalhos. Esse sentimento de não pertencimento contribui para a sensação de solidão presente principalmente nos primeiros anos de trabalho docente.

Em consonância com esse cenário, no campo científico, percebe-se o crescimento de pesquisas na área de desenvolvimento profissional docente; em contrapartida, poucas pesquisas relatam as influências no constituir-se docente ou têm como sujeitos os professores de LI que atuam com os anos iniciais⁹. Dessa forma, ouvir esses profissionais possibilitará um entendimento de como se dá o contexto de profissionalização deles, oportunizando outras discussões sobre o tema e reflexões em relação à formação desses profissionais.

Com isso, na próxima seção serão desveladas as primeiras orientações em relação ao estudo proposto como a pergunta norteadora, os objetivos e os pilares teóricos que darão sustentação para o desenvolvimento deste estudo.

⁷ O GEPES/FURB está vinculado ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. O objetivo do Grupo é compreender os diferentes contextos da Educação Superior, assim como as dimensões das políticas curriculares, processos metodológicos e avaliativos da Educação Superior.

⁸ Neste momento deixa-se de escrever em primeira pessoa, a passa-se a escrever na forma impessoal, pois não representam situações pessoais.

⁹ As pesquisas correlatas serão abordadas no tópico 1.3.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

A formação inicial de professores (licenciatura) nem sempre é suficiente para preparar os futuros profissionais para as questões que enfrentarão em seu dia a dia no contexto escolar. De acordo com Tardif (2012), a maioria dos professores aprende o seu ofício na prática, ainda nos primeiros anos do desempenho da sua profissão. Diante disso, surgiu o questionamento que norteia a pesquisa: Como se constitui a profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância? Tendo em vista que este estudo se deu em uma Rede de Ensino Público de uma cidade localizada ao norte de Santa Catarina (SC).

Ao se ter por base que os licenciandos tendem a transpor as suas experiências de vida para a sua prática profissional (TARDIF, 2012), esta pesquisa objetivou compreender a constituição da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância. De modo que esse objetivo pudesse ser alcançado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar o perfil dos professores de Língua Inglesa de uma Rede Municipal de Ensino (RME) ao norte de Santa Catarina que lecionam para a infância; b) Analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância; c) Elucidar os principais desafios da profissionalização do docente a partir de trajetórias de professores de Língua Inglesa para infância.

Dessa maneira, a pesquisa foi constituída, de forma geral, como¹⁰ qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994). Quanto aos seus objetivos, como descritiva (SIENA, 2007) e, no que se refere aos procedimentos, ela foi categorizada como (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2003). Este estudo teve como instrumentos de geração de dados: formulário, memoriais escritos pelos professores de inglês dos anos iniciais e entrevistas narrativas. Os sujeitos que fizeram parte desta dissertação foram professores de inglês efetivos de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina que atuam com o ensino de inglês para os anos iniciais.

Como pilares teóricos e analíticos, optou-se por utilizar Tardif (2000, 2012), Tardif e Raymond (2000), Marcelo (2009) no que diz respeito à socialização dos saberes docentes; Marcelo¹¹ (1999 e 2009), Imbernòn (2009) e Pimenta (2012) no que

¹⁰ Essa classificação da pesquisa é apresentada de forma resumida neste parágrafo, mas será abordada no capítulo da metodologia (item 2.1).

¹¹ Carlos Marcelo Garcia (2013) e Carlos Marcelo (2009) são o mesmo autor.

consta à identidade docente; Imbernòn (2009 e 2011), Pimenta (2012), Oliveira-Formosinho (2002) e Tardif (2000, 2012) sobre a formação de professores; Oliveira-Formosinho (2002), Formosinho (2002), Silva (2013), Tonelli e Cristóvão (2010), Arroyo (2011) e Santos (2011) no que se refere à docência para a infância; e, no que consta ao ensino de Língua Inglesa, foi utilizado o autor Leffa (2012, 2003, 2001, 1999).

Todavia, outros interlocutores também estiveram presentes e serão apresentados na próxima seção, a partir do estudo do estado da questão¹² que teve por objeto de estudo a profissionalização do docente de Língua Inglesa que atua com a infância; contudo, para que se possa investigar outros estudos desenvolvidos sobre o tema da profissionalização docente, é preciso entender, ainda que de forma sucinta, o que vem a ser a profissionalização da prática docente¹³.

1.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE : PESQUISAS CORRELATAS

A profissionalização docente tem sido alvo de discussões e pesquisas há mais de trinta anos, por meio do movimento de profissionalização do ensino que começou nos Estados Unidos e espalhou-se para outros países como o Brasil, na busca pela legitimação profissional da docência e de uma cultura da identidade docente (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010). Em decorrência da complexidade presente na profissão docente, ela é entendida por meio das atividades concretas dos professores, dos contextos de trabalho e do cotidiano escolar, o que leva à percepção dela como construção social (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010). Dessa forma, ela está em constante evolução, pois a sociedade se esculpe de forma diferenciada a cada dia:

Essa evolução da sociedade, cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica, repercute-se diretamente no ensino, transformando tanto as condições de acesso à profissão quanto o seu exercício, assim como os percursos de carreira dos seus membros e sua identidade profissional. [...] Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8-9).

¹² “A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 07).

¹³ Esse tema será aprofundado no capítulo 3 onde serão observados aspectos da fala dos sujeitos da pesquisa quanto as suas profissionalizações para o trabalho com as crianças.

Vale ressaltar que esse profissionalismo não é construído somente pela participação em um curso superior, pois “vincula-se à compreensão de que tornar-se professor é um processo que se dá ao longo da vida, nos espaços de formação e na trajetória profissional, de modo a integrar elementos pessoais e sociais” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 187). Nesse sentido, enfatiza-se que a profissionalização docente não se baseia somente na aquisição de conhecimentos científicos e práticos advindos da formação inicial e continuada, mas da relação entre ensino e pesquisa, questões pedagógicas no âmbito do ensino dos conteúdos específicos e da união entre teoria e prática (ARAÚJO, 2011). Como consequência dos fatores apontados, os docentes conseguem refletir, na prática, acerca das situações únicas que acontecem em seu cotidiano na escola, bem como justificar os seus atos de forma científica e com autonomia.

Pode-se dizer que uma das características da profissionalização é a capacidade do professor de articular o processo de ensino-aprendizagem em diversas situações de ensino. Sendo o ensino um processo intencional e interpessoal, é função do professor como agente do ensino proporcionar condições para que se efetive seu processo de aprendizagem. Neste sentido, pelo diálogo e pela comunicação, o professor, em sua profissionalização é capaz de fazer as intervenções necessárias em cada situação de ensino, definindo metodologia e controlando o processo de forma responsável. (NASCIMENTO, 2011, p. 48)

As mudanças que ocorrem constantemente na sociedade acarretam em transformações no agir e pensar dos alunos que também vivem essas transições e novidades. Sob essa perspectiva, o professor é o profissional que se coloca em constante reafirmação de seus conhecimentos e práticas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem presente nas escolas. A elaboração permanente dos saberes dos docentes é indispensável, tendo em vista que se espera que ele tenha conhecimentos constantemente atualizados:

[...] das diferentes culturas, dos componentes curriculares, dos alunos e seus contextos, da cultura escolar e da cultura específica da escola na qual o professor trabalha, dos fins e metas da educação, do currículo e de políticas públicas educacionais e suas relações com os contextos históricos culturais em que foram geradas, e também de teorias pedagógicas em suas diferentes fundamentações teóricas e suas possibilidades e contribuições, na compreensão de práticas pedagógicas em processos educacionais de natureza micro e macro. (NASCIMENTO, 2011, p. 54)

Consequentemente, para dar conta do aperfeiçoamento em conhecimentos tão diversos, o docente participa de processos que o profissionalizam de modo a validar e ampliar os seus horizontes. Esses processos incluem a construção da identidade docente, as influências e escolhas, tanto pela profissão como pela continuidade no trabalho como professor, e a constante busca por saberes que se dá tanto na formação continuada como na reflexividade¹⁴ da prática no cotidiano escolar e na pesquisa.

Para aprofundar o entendimento a respeito da profissionalização docente, principalmente acerca do que se tem estudado sobre esse tema no país, realizou-se um estudo das pesquisas correlatas, com o objetivo de entender a extensão deste campo de pesquisa e também as lacunas referentes a este tipo de estudo.

Considerando essa necessidade, propõe-se, apresentar alguns estudos que mais se aproximam da presente investigação, de modo a perceber o que já foi produzido no meio acadêmico sobre o tema da profissionalização docente e também as lacunas nesta área de estudo.

A partir da delimitação do tema e objetivos deste estudo, foram consultados, no ano de 2016, os bancos de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com a finalidade de observar o contexto local do tema desta pesquisa, também foram realizadas consultas nos trabalhos publicados no portal da biblioteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Para desenvolver essas consultas nas plataformas, foram utilizados os seguintes descritores: profissionalização do docente de LI, processos de profissionalização docente, profissionalização docente, professores de inglês, professores de inglês para crianças e professores de inglês dos anos iniciais. Para esta pesquisa também foram trocados os termos docente e professor no intuito de obter um maior número de publicações relacionadas ao tema.

Nessa busca, observou-se que, no contexto regional, não encontramos dissertações publicadas na biblioteca da FURB que estejam relacionadas a algum dos descritores acima citados. Essa possível ausência de produções no que se refere à profissionalização do docente de LI para a infância remete à necessidade de investigações voltadas a esses temas no contexto local, haja vista que na cidade onde

¹⁴ A reflexividade constitui-se pois como o elemento caracterizador central de uma outra forma de estar no ensino, favorecendo a produção de um saber próprio da profissão, por oposição à ideia, geralmente aceita, de que o saber do professor se reduz ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino (ROLDÃO, 2001 apud ROLDÃO; LEITE, 2012, p. 483).

está localizada a universidade existam Centros de Educação Infantil particulares que apresentam em sua proposta o ensino de uma língua estrangeira.

No que se refere à pesquisa nos portais da CAPES e BDTD, com o descritor ‘profissionalização do docente de Língua Inglesa’, não foram encontradas pesquisas. Entretanto, com os outros descritores foram encontradas 1718 teses ou dissertações que traziam em seus títulos, resumo ou palavras-chave os termos pesquisados. Contudo, com o volume de pesquisas apresentadas, utilizou-se como delimitador para este estudo as pesquisas que foram desenvolvidas ao longo dos últimos 10 anos (2006 – 2016), tendo em vista que a profissionalização docente é um tema recente no cenário nacional. Após a delimitação utilizada, foram estudadas 36 dissertações ou teses apresentadas pelos portais com esses descritores dos anos de 2006 até 2016. Todavia, nem todas essas pesquisas se aproximavam das perspectivas de estudo desta dissertação. Assim sendo, após as leituras, esses trabalhos não foram descritos ou utilizados como material para compor o presente estado da questão.

Posterior ao estudo dos resumos e introduções das dissertações que tinham relação com esta pesquisa, os trabalhos foram tabulados e descritos de forma a apresentar as aproximações que possuem com este trabalho. Essas pesquisas são apresentadas nos quadros 01, 02 e 03.

Quadro 01: Relação de pesquisas com o descritor ‘Processos de profissionalização docente’

PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE				
Base de dados	Título	Autor	Ano	IES
BDTD	Dissertação = Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo	Andressa Christina Trevizan	2016	Universidade de São Paulo
BDTD	Dissertação = A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas	Héllen Thaís dos Santos	2013	Universidade Estadual Paulista
BDTD	Dissertação = Profissionalização docente na Escola da Ladeira – entre histórias e trajetórias, o caminho possível	Rita de Cassia Ximenes Mury	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
BDTD	Tese = O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas	Nívia Margaret Rosa Nascimento	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: as pesquisadoras (2016).

A dissertação de Trevizan (2016), intitulada “Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo”, se aproxima desta investigação por se tratar de um estudo sobre o desenvolvimento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo de Trevizan teve por objetivo compreender a contribuição dos cursos de formação continuada para a profissionalização e a melhoria da competência docente. Desse modo, o referencial teórico utilizado pela pesquisadora se aproxima muito do referencial utilizado nesta pesquisa. Todavia, o enfoque dado por Trevizan se dá na formação continuada desses profissionais, fator que será considerado neste trabalho, mas que não será o único ponto a ser abordado.

A pesquisa intitulada “A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas”, de Santos (2013), faz aproximações com este estudo, principalmente por se tratar de uma investigação (auto)biográfica na qual se buscou descobrir a forma como se deu a profissionalização dos docentes. Com isso, observaram-se aspectos pessoais e profissionais da vida desses sujeitos que os constituem como professores. Porém, o aspecto que distancia a dissertação de Santos desta é o fato de ela analisar os profissionais que atuam em creches, enquanto aqui se propõe o estudo dos docentes de LI que atuam nos anos iniciais.

Mury (2011), em sua pesquisa intitulada “Profissionalização docente na Escola da Ladeira – entre histórias e trajetórias, o caminho possível”, teve por objetivo o processo de profissionalização docente marcado pela atuação em escolas privadas que atendem aos setores populares da sociedade a partir das histórias de vida dos seus professores. A pesquisa de Mury tem em comum com esta dissertação a busca pela trajetória do se tornar docente por professoras que atuam com os anos iniciais, desde a escolha pelo curso universitário até a decisão pela permanência na profissão. Mury também traz as implicações da construção social da profissão, bem como a construção individualizada que ocorre com cada profissional, fator também presente na análise dos dados desta dissertação. Todavia, um ponto de divergência em relação à dissertação de Mury é que a pesquisa se constituiu com professoras de uma escola particular enquanto esta se dá com professores de escolas municipais. Outro fator de distanciamento reside nos instrumentos utilizados para a geração dos dados: observação e entrevista, visto que nesta dissertação se faz o uso de formulário, memorial e entrevista narrativa.

A tese “O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas” (NASCIMENTO, 2011) teve por

objetivo analisar o desenvolvimento profissional docente. Esse objetivo se aproxima do proposto para esta dissertação que pretende compreender a constituição da profissionalização do docente de LI para o trabalho com a infância. Além de seu objetivo se aproximar deste estudo, a tese também fez uso da pesquisa (auto)biográfica e das entrevistas narrativas como ferramenta de geração de dados. Contudo, o enfoque de estudo da tese residiu nos profissionais que atuam com o ensino superior, enquanto este estudo pretende analisar os processos de profissionalização dos professores que atuam com o ensino de LI para os anos iniciais.

Quadro 02: Relação de pesquisas com o descritor ‘Profissionalização docente’

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE				
Base de dados	Título	Autor	Ano	IES
CAPES	Dissertação = O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Maria do Socorro Brito de Oliveira	2015	Universidade Federal do Piauí
BDTD	Dissertação = Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior	Sandra Regina Paes Padula	2014	Universidade Presbiteriana Mackenzie
BDTD	Tese = O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas	Nivia Margaret Rosa Nascimento	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
CAPES	Dissertação = Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas	Patrícia Júlia Souza Coelho	2010	Universidade do Estado da Bahia
CAPES	Dissertação = A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental de Teresina – PI: revelações a partir de histórias de vida	Maria Goreti da Silva Sousa	2008	Universidade Federal do Piauí
CAPES	Dissertação = Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente	Neurilene Martins Ribeiro	2008	Universidade do Estado da Bahia

Fonte: as pesquisadoras (2016).

Oliveira (2015), em sua dissertação intitulada “O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, revela proximidade com este estudo em razão de se tratar de uma dissertação que busca analisar os processos de profissionalização docente. O autor

ressalta que este é um processo contínuo, assim como o que se apresenta nesta dissertação. O referencial teórico também é semelhante ao aqui utilizado: Nóvoa, Ramalho, Nuñez e Gauthier. Os sujeitos da pesquisa, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também se assemelham aos sujeitos participantes da presente pesquisa. A dissertação de Oliveira também envolve as histórias de vida, contudo não se trata de uma pesquisa com professores de inglês que atuam com os anos iniciais.

Padula (2014), com a dissertação “Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior”, teve por objetivo entender como professores do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento caracterizam as suas trajetórias de aprendizagem da docência. Por conseguinte, esse trabalho se aproxima desta dissertação por ambos buscarem entender as trajetórias de professores em suas constituições enquanto docentes. Conquanto, os sujeitos da pesquisa de Padula, diferentemente dos sujeitos desta pesquisa, são professores do Ensino Superior. Além disso, o instrumento de geração de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, o que difere dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

“O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas”, de Nascimento (2011), traz muitos aspectos semelhantes à proposta desta dissertação. Primeiramente, ela aborda os processos de profissionalização docente e faz uso da pesquisa (auto)biográfica e de entrevistas narrativas para a geração dos dados. Outro ponto de convergência entre os dois estudos está na forma como foram selecionados os sujeitos de pesquisa: somente professores do quadro efetivo da instituição. Entretanto, além de a pesquisa apresentar somente aspectos do desenvolvimento profissional (um dos pontos referentes à profissionalização), a tese tem por sujeitos professores que atuam no ensino superior, o que difere dos sujeitos estabelecidos para este trabalho.

A dissertação de Coelho (2010), “Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA: Formação e práticas educativas”, se aproxima deste estudo pelo uso da pesquisa (auto)biográfica. A presença de histórias de vida através de entrevistas narrativas é o mesmo instrumento de geração de dados utilizado nesta dissertação. Coelho também abordou como foi o caminhar das professoras, sujeitos de sua pesquisa, quanto as suas constituições como docentes para a infância, algo que também se registra nesta dissertação. Nos resultados¹⁵ da dissertação

¹⁵ Foram apresentados os resultados dessa pesquisa, pois a análises das teses e dissertações foi refeita após a coleta de dados desta pesquisa, ou seja, em 2016.

de Coelho, observam-se pistas dos achados nesta pesquisa: experiências de vida, formação e dificuldades na formação continuada. Contudo, a pesquisa citada não se refere a profissionais que atuam com o ensino de Língua Inglesa, mas pedagogos.

“A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: revelações a partir de histórias de vida”, de Sousa (2008) busca estudar aspectos relacionados à profissionalização docente de professores do Ensino Fundamental. Portanto, observaram-se os processos formativos pelos quais esse docentes passaram, algo que se assemelha ao estudo aqui desenvolvido. Outro ponto em comum entre as dissertações reside no desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica, que identifica, por meio das histórias de vida desses profissionais, a suas profissionalizações enquanto docentes. Um último ponto de consonância entre as dissertações está no aporte teórico utilizado na constituição de ambos os estudos: Nóvoa, Tardif, Ramalho, Nuñez e Gauthier. Contudo, na dissertação de Sousa, os sujeitos do estudo não são docentes de Língua Inglesa.

Embora a dissertação “Histórias de vida de professoras de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente” (RIBEIRO, 2008) não tenha abordado diretamente as questões referentes aos processos de profissionalização docente e esteja mais voltada para a construção de uma identidade dos docentes de Língua Portuguesa, ela apontou questões que envolvem os processos de profissionalização: saberes docentes, identidade docente e o constituir-se docente na profissão. Para tanto, Ribeiro faz uso de histórias de vida e entrevistas narrativas como forma de geração de dados, algo que pode ser visto também nesta dissertação.

Quadro 03: Relação de pesquisas com os descritores ‘Professores de inglês’

PROFESSORES DE INGLÊS				
Base de dados	Título	Autor	Ano	IES
CAPES	Dissertação = Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos	Renata Cristina da Cunha	2010	Universidade Federal do Piauí
BDTD	Tese = Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras- Inglês	Renata Cristina da Cunha	2014	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: as pesquisadoras (2016).

“Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos” (CUNHA, 2010) possui relação com este estudo, pois retrata os processos de constituição de docentes de LI iniciantes em suas carreiras. O autor, na pesquisa também utiliza como geração de dados as histórias de vidas dessas docentes e destaca, em seus resultados, as dificuldades encontradas no atuar como docente de LI, algo que também está presente nos relatos dos professores sujeitos nesta pesquisa. Entretanto, na dissertação de Cunha, os sujeitos são professores de LI que atuam em escolas públicas e particulares com o Ensino Médio.

O estudo de Cunha (2014), “Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras- Inglês”, tem como ponto em comum com esta dissertação a análise das trajetórias percorridas pelos docentes de Língua Inglesa. Todavia, na tese do autor, os docentes atuam no Ensino Superior. Para a definição desses processos formativos, Cunha considera as experiências anteriores ao ingresso na carreira, bem como as que acontecem no decorrer da atividade docente, algo que também é visível nesta dissertação. Outro ponto de convergência entre as duas pesquisas reside na escolha metodológica, pois ambas trabalham com a (auto)biografia, no sentido de entender as histórias de vida desses profissionais para que eles pudessem se tornar professores para determinado nível de ensino. O ponto de distanciamento das duas pesquisas, além dos instrumentos de geração de dados (memorial de formação, cartas narrativas e entrevistas interativas), são os sujeitos da pesquisa, pois na tese eram professores ingressantes na carreira de docentes de LI para o Ensino Superior.

A partir do estudo dessas dissertações e teses, pôde-se perceber que há o uso significativo das narrativas (auto)biográficas como procedimento de pesquisa quando abordado o tema da constituição docente, algo que também será desenvolvido nesta dissertação. Outro fator a ser considerado reside no número de pesquisas relacionadas ao perfil do profissional de Letras que atua com a infância. Somente um dos estudos apresenta um perfil deste profissional, o que demonstra a necessidade de novos estudos sobre quem são os professores formados em Letras, especialmente os que trabalham com crianças.

Também é possível atentar para a relevância dos processos de profissionalização docente como campo de estudo, tendo em vista que os estudos apresentados entendem que a formação do docente se dá de forma gradual e processual. Todavia, poucas são as

pesquisas que falam diretamente da profissionalização do docente, pois grande parte dos estudos apresenta partes do processo como a formação inicial ou a formação continuada, ou mesmo a prática docente e os anos iniciais na profissão, mas raramente relatam todo o percurso que os professores percorreram para suas constituições como docentes.

Ademais, percebe-se que não existem pesquisas relacionadas à profissionalização dos docentes de LI que atuam com a infância no estado de Santa Catarina, mesmo que o Estado oferte, em algumas cidades como Joinville, Jaraguá do Sul e Porto Belo¹⁶, o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais. Portanto, faz-se necessário entender que este estudo traria contribuições para as universidades no estado de Santa Catarina que ofertam o curso de Letras com habilitação em LI, como é o caso da universidade a qual esta pesquisa está vinculada (FURB). Com esta pesquisa, poder-se-ia pensar em novas formas de estruturação da matriz curricular e também de formações para o público que faz o curso de Letras.

As pesquisas aqui descritas contribuem como subsídio para esta dissertação e compõem a escrita tanto da história do ensino de línguas no país (seção 2.2.1) quanto das análises que serão apresentadas no capítulo 3. Entretanto, deve-se observar que esse campo de pesquisa, os processos de profissionalização do docente de Língua Inglesa que ministra aulas nos anos iniciais, ainda não foi significativamente estudado por pesquisadores. O que indica outra relevância para que a presente pesquisa se desenvolva, dispondo-se a trazer novas perspectivas para pesquisadores, docentes de Língua Estrangeira (LE) e entidades que atuam para a formação desses profissionais.

Para que se possa compreender melhor as escolhas feitas nesta pesquisa e o percurso no qual ela foi desenvolvida, será abordada, no próximo capítulo, a metodologia adotada para este estudo. Nela serão discutidas as modalidades da pesquisa, o contexto investigado e os procedimentos de geração e análise de dados.

¹⁶ Não foi realizada uma pesquisa para definir quais as cidades do estado de Santa Catarina possuem LI desde os anos iniciais em escolas públicas. Os dados das cidades apresentadas aqui são de conhecimento da pesquisadora, por estar em contato com docentes que atuam nessas cidades.

PARTE II – PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM: METODOLOGIA



17

“Eu vou voar pelos
ares,
vou construir um
foguetete,
espaçonave,
navio e me mandar
pro Universo
pra saber como é o
mundo que existe
em
volta deste mundo
lilás pois tenho
quase
certeza que o
mundo não pode ser
só
essa roxidão imensa
que parece não ter
fim”
(ZIRALDO, 1991,
p.5)

Alçar voo pelo universo da pesquisa requer do pesquisador preparação e reconhecimento do território que será desvelado. É preciso planejar os passos que serão tomados no percurso da pesquisa, bem como observar o percurso ao qual o objeto de estudo percorreu para entender de que espaço esses sujeitos falam. Este é o momento de tomar as vestes do explorador, planejar os passos, estudar os meios e identificar formas de se atingir os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva de bichinho explorador, como o personagem do “Planeta Lilás”, busca-se, neste próximo capítulo, organizar a estrutura do presente estudo, ou seja, qual será o plano de curso desta pesquisa com as metodologias e instrumentos de geração de dados, além de questões históricas e legais que podem mostrar o longo percurso já realizado por outros. A única coisa da qual se tem certeza neste momento é que o mundo não é somente essa roxidão, mas para entender isso é preciso ter a coragem de explorar.

¹⁷ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o intuito desta investigação foi compreender a constituição da profissionalização do docente de LI para o trabalho com a infância, este capítulo apresenta o percurso deste estudo, dividido em três seções: modalidade da pesquisa, contexto investigado e procedimento de geração de dados.

2.1 MODALIDADE DA PESQUISA

Classificar a pesquisa, apresentando clareza nos caminhos e delineamentos da investigação, permite o entendimento dos processos a serem empregados na elaboração do estudo proposto. Nesta pesquisa, as modalidades nas quais ela é classificada são: quanto à abordagem do problema, aos objetivos e aos procedimentos. Abaixo será detalhada cada uma dessas classificações e também o motivo pelo qual cada uma delas foi utilizada.

Quanto à abordagem do problema, a investigação em questão é **qualitativa**, sendo que:

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tomarem-se mais autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

A opção por esta abordagem do problema se dá pela necessidade de se entender o processo de formação do profissional professor que leciona aulas de Língua Inglesa para os anos iniciais. Nesse tipo de pesquisa, estudam-se fatos a partir dos significados que as pessoas atribuem a certos momentos da vida, buscando o sentido ou a interpretação dos fenômenos estudados (BARREIRO, 2014).

A pesquisa a ser desenvolvida no tocante aos seus objetivos é **descritiva**, pois esta modalidade:

[...] objetiva a descrição das características de certa população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Como forma de levantamento, exige o

emprego de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática [...]. (SIENA, 2007, p. 65).

Em consonância com a citação de Siena, esta pesquisa se caracteriza como descritiva em razão da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (formulários, memoriais e entrevistas), bem como de descrição das características dos professores de inglês dos anos iniciais, principalmente no tocante ao fato das suas constituições como docentes para a infância.

Quanto aos procedimentos, este estudo se classifica como **(auto)biográfico**. Em decorrência de procurar

[...] identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal, quanto a [...] da profissão. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

A pesquisa (auto)biográfica, no entendimento das trajetórias trilhadas pelos profissionais, sem pré-julgamentos ou intencionalidades, se preocupa com a manifestação do fenômeno, o que aqui diz respeito à experiência vivida pelos professores em sua constituição da docência. Essa constituição pode ter acontecido por via pessoal, formação inicial, formação continuada ou auxílio de pessoas e materiais nas instituições em que trabalhou; contudo, o essencial está na observação da perspectiva do profissional professor.

Nesse tipo de estudo, o grau de importância é dado pelo sujeito da pesquisa que, simultaneamente, conta o seu percurso e percebe reflexivamente a sua ação pedagógica. “Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa¹⁸ assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido” (SOUZA, 2007, p. 65).

Segundo estudos de Abrahão (2003 e 2004), Cunha (2014), Passegi, Souza e Vicentini (2011) e Souza (2007), a pesquisa (auto)biográfica permite a compreensão de um fenômeno e não as generalizações advindas da estatística; o entendimento de como

¹⁸ Segundo Honório Filho (2014), a nomenclatura da aqui denominada pesquisa (auto) biográfica é diversificada, por vezes tomando o formato de histórias de vida, abordagem biográfico-narrativo e narrativa biográfica. Segundo o autor, o termo ‘abordagem biográfico-narrativa’ é encontrado nos escritos do autor Bolívar.

os sujeitos se sentem; e a percepção que esses sujeitos têm do construto histórico de si e de suas aprendizagens. “Em suma, as biografias nos possibilitam descobrir quem fomos e quem podemos vir a ser ao longo da vida e assim poder compreender a realidade que nos cerca” (CUNHA, 2014, p. 37).

A utilização de pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação vem crescendo ao longo dos anos, especialmente por se tratar de uma forma de investigação que rompe com o positivismo científico¹⁹. Dessa forma, percebe-se o sujeito investigado como uma pessoa capaz de refletir acerca da sua vivência por meio da interação com o outro (pesquisador).

A busca por possibilidades teórico-metodológicas de investigação em Educação vem consolidando um conjunto de investigações interessadas nas histórias dos professores, recorrendo às modalidades de pesquisa autobiográficas para compreensão da docência em suas diferentes dimensões, especialmente de sua ação investigativo-formativa. (CUNHA, 2014, p. 41).

Um exemplo de discussão e divulgação do uso das pesquisas (auto)biográficas pode ser observado em debates e pesquisas apresentadas na 37ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), em especial no grupo de trabalho (GT) de Formação de Professores. Dentre os trabalhos apresentados, destacam-se os estudos de Loss (2015), Silva (2015), Alves (2015), Brostolin e Rebolo (2015), Feldman e Hage (2015), e Ventorin e Melo (2015). Essas discussões proporcionam maior legitimidade ao uso da pesquisa (auto)biográfica nos estudos que envolvem a formação de professores.

Tendo estabelecido a classificação da pesquisa, na próxima seção apresenta-se o contexto no qual este estudo tomou forma e seus protagonistas, os professores de inglês para os anos iniciais, bem como os critérios que foram utilizados para a seleção desses sujeitos.

2.2 O CONTEXTO INVESTIGADO

Nesta seção, desenvolve-se um breve histórico da Língua Inglesa no contexto nacional, os documentos norteadores e também a formação destinada aos docentes que desejam ministrar aulas nessa língua. Também é apresentado o universo no qual se

¹⁹. Ao positivismo não interessam os fenômenos, pois não se acredita na capacidade de conhecer o ser humano. Nessa perspectiva não se busca o ‘porque’ das relações entre os fatos, mas o ‘como se produzem’. (TRIVIÑOS, 2009).

insere este estudo e o detalhamento sobre as opções feitas em relação aos sujeitos desta pesquisa. Com isso, pode-se ter um panorama do percurso trilhado pela LI no país bem como quem são os atuais atores nessa caminhada.

2.2.1 A Língua Inglesa no Brasil

A LE no Brasil está presente desde a descoberta do país em 1500, quando exploradores portugueses adentraram esse território que já era habitado por indígenas. Contudo, no que se refere à real inserção da Língua Inglesa no contexto linguístico nacional, Lima e Quevedo-Camargo (2008) alegam que o primeiro contado com a LI data do ano de 1530, com a chegada do traficante de escravos William Hawkins.

Através da leitura de Lima e Quevedo-Camargo (2008), Chaves (2004) e Leffa (1999), entende-se que o estabelecimento da LI no Brasil sempre dependeu de acordos políticos e comerciais estabelecidos entre países, ou, inicialmente, entre as cortes. Um exemplo disso é o primeiro momento da LI como língua a ser aprendida no cenário nacional (século XVIII), quando o Brasil sofre grande influência Inglesa.

D. João VI decidiu fugir para o Brasil, o que foi fortemente apoiado pela Inglaterra. Com esta mudança da corte portuguesa para o Brasil, os Ingleses tiveram a permissão de estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país [...] As companhias inglesas abriram ofertas de empregos para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos. (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008, p. 02).

A oferta de trabalho em território nacional proporcionada por empresas inglesas fez surgir um novo campo de inserção da LI em território brasileiro: era necessário treinar a mão de obra local para o trabalho nas companhias inglesas, incluindo o entendimento da LI. De acordo com Chaves (2004), o surgimento dos primeiros professores de línguas possivelmente data dessa época, posto que o ensino formal da LI foi estabelecido através do decreto de 22 de junho de 1809, no qual se solicitava a criação de uma escola de língua francesa e outra de LI.

Nesse mesmo ano, D. João VI nomeia o padre irlandês Jean Joyce oficialmente como professor de inglês, através da carta assinada na corte, que falava sobre a necessidade de uma cadeira de língua inglesa por sua riqueza, pela abrangência da língua para a prosperidade da instrução pública. (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008, p. 02)

Segundo Leffa (1999), foi somente ao longo do regime imperial que o ensino das línguas modernas (incluindo o inglês) deu sinais de importância quando comparado com as línguas clássicas (Latim). Nesse período, o número de aulas de LI variou de 8 a 10 horas semanais.

Com o governo de Benjamim Constante, o inglês passa a ser uma disciplina não obrigatória no currículo; em 1892, retoma o seu posto como componente obrigatório. Contudo, recebe o caráter facultativo novamente em 1898 (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Conforme Leffa (1999), de 1890 até 1900, a LI passa a ter em média 10 horas semanais, sendo que essas horas poderiam ser substituídas pela Língua Alemã, dependendo da preferência do estabelecimento de ensino. De acordo com o autor supracitado, o período que vai de 1892 até 1930 é um momento de perda para a língua estrangeira especificamente pela redução de metade da carga horária ofertada anualmente.

A virada no contexto do ensino da LI no Brasil se dá na década de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, como forma de contrabalancear o prestígio da Língua Alemã (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008). Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, ocorrem diversas mudanças no ensino da LI. “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 16). Segundo Machado e Saunders (2007), o método direto tornou-se vigente a partir do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, com a finalidade de ampliar a cultura e os conhecimentos científicos, bem como de voltar à aprendizagem para as situações de uso.

Conforme Lima e Quevedo-Camargo (2008) colocam, ainda na década de 1930 surgem os cursos livres de inglês. No Rio de Janeiro, esses cursos se dão a partir do nascimento da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (1934) e, em São Paulo, com o Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos (1935), ambos com o ensino extracurricular de línguas.

Em 9 de abril de 1942, mediante o decreto lei nº 4244, foi declarada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma Capanema (MACHADO; SAUNDERS, 2007). Essa reforma “destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6% a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas” (MACHADO; SAUNDERS, 2007, p. 04); fato que devolve o prestígio da LI no contexto nacional.

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p. 18).

Entretanto, o fim desses anos dourados estava próximo. Com a instituição da LDB de 1961, publicada pelo presidente João Goulart, há a modificação do ensino de ginásio e científico para 1º e 2º graus, colocando em caráter de obrigatoriedade parcial o ensino de uma Língua Estrangeira no 1º grau (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008). O que, em consonância com Leffa (1999), reduziu o ensino de línguas para 2/3 do que era apresentado na reforma Capanema.

Dez anos depois é publicada a LDB de 1971 com a redução de 12 para 11 anos de ensino, o equivalente a oito anos de 1º grau e três anos de 2º grau. Além da redução de um ano de ensino, há também a introdução da habilitação profissional. Segundo Leffa (1999), as escolas retiraram do seu currículo o ensino de LE do 1º grau e, quando a ofereciam, ela se apresentava uma vez por semana ao longo de apenas um dos anos do 2º grau.

Aproximadamente vinte anos depois, surge a LDB de 1996 que continua em vigência até os dias atuais. Nesta LDB, estabelece-se o Ensino Fundamental e Médio como substitutos dos antigos 1º e 2º graus. A LDB de 1996 é responsável por garantir o ensino de uma Língua Estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental e também ao longo do Ensino Médio. Essa lei é um dos norteadores do Ensino Fundamental e do ensino de línguas.

A **LDB de 1996** aborda, em seu documento, os princípios e fins da educação brasileira, estabelece questões relacionadas ao direito à educação, expressa a organização da educação nacional nas instâncias Federal, Estadual e Municipal, prevê os níveis e modalidades de ensino, aponta questões referentes aos profissionais da educação e itens que se referem aos recursos financeiros. Dos tópicos relatados na LDB de 1996, faz-se importante, para esta pesquisa, olhar as questões relativas aos níveis de ensino, mais especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa LDB estabelece para o Ensino Fundamental e Médio o número de 800 horas anuais de trabalho pedagógicos, distribuídas em 200 dias letivos. No artigo 26, ela coloca que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 07)

No primeiro parágrafo do artigo 26, a LDB define como ensino obrigatório os conceitos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, mundo físico e natural, e realidade social e política. Acrescentando, nos parágrafos segundo, terceiro, quinto e sétimo, que se faz obrigatório o ensino da Arte, da Educação Física, do Inglês (a partir do sexto ano) e dos temas transversais como parte diversificada do currículo.

Com isso, pode-se verificar, nesse documento, que o primeiro momento de inserção da LE, no caso a Língua Inglesa, acontece, por lei, somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Antes disso ela é considerada facultativa, ficando a encargo de cada estabelecimento de ensino oferecê-la ou não. Outro ponto que fica visível é o fato de a disciplina de LI pertencer à parte diversificada do currículo. Segundo o Instituto de Pesquisa Plano CDE²⁰ (2015, p. 07),

O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas.

Contudo, algo presente na LDB de 1996 que proporcionou mudanças no cenário do ensino de línguas no país figura-se no terceiro princípio do artigo terceiro, quando afirmado o princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Esse princípio destitui a concepção de ter um único método para o ensino de línguas no país, o que era apresentado desde a reforma Capanema. Além disso, no artigo 24, essa pluralidade fica mais acentuada quando define que as classes de LI não precisam ser seriadas, ou seja, alunos de diferentes anos e ciclos poderiam participar juntos das aulas de LI, desde que seus níveis de aprendizagem na língua sejam equivalentes.

²⁰ O estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council (organização internacional britânica para educação e relações culturais), teve como objetivo entender as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da Rede pública brasileira. A pesquisa procurou compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil, abordando desde políticas públicas até as práticas cotidianas, coletando informações dos diversos atores envolvidos. (INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE, 2015, p.5)

No sentido de orientar a construção dos currículos nas escolas e complementando a LDB de 1996, há também a presença dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. De acordo com Leffa (1999, p. 20):

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.

Embora esses princípios destacados nos PCNs sejam voltados para a disciplina de LI nos anos finais, o estudo dos PCNs por parte dos professores de LI que atuam nos anos iniciais faz-se necessário, tendo em vista que nele são apontados princípios que norteiam o ensino para os anos iniciais. É através dos PCNs que se entende a necessidade de se trabalhar certas perspectivas e temas com os anos iniciais, tais como: a representação, a linguagem como forma de organização e divulgação da memória, a aquisição de leitura e escrita relacionadas aos usos sociais, diferentes tempos e espaços (BRASIL, 2013).

A **Proposta Curricular de Santa Catarina** é outro documento importante que norteia a educação no estado. Todavia, neste documento também não são apresentadas especificações quanto ao ensino de LI nos anos iniciais, mas destaca-se a importância de uma aprendizagem de línguas que envolva aspectos sociointeracionais de forma que os estudantes possam ressignificar o mundo ao qual pertencem e interpretar todos os tipos de textos que estão em seu entorno. Assim, o documento aborda questões que importam ao docente de LI que atua com a infância.

Além da LDB de 1996, dos PCNs e também da Proposta Curricular de Santa Catarina, desponta no cenário nacional a **Base Nacional Comum Curricular**²¹.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 07, grifos do autor).

²¹ Até o término da escrita desta dissertação, a BNCC ainda estava em processo de discussão e construção no cenário nacional.

Embora a BNCC apresente as orientações básicas para o desenvolvimento das linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é somente na apresentação dos anos finais que ela irá estabelecer conteúdos basilares para o desenvolvimento do estudante frente a uma LE. Nessa perspectiva, a BNCC apresenta os eixos orientadores para o ensino da LI do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural. Esses eixos também podem ser pensados para os anos iniciais, com a percepção de que nem todos poderão ser contemplados plenamente em decorrência do processo de desenvolvimento do estudante.

À vista de todos esses documentos norteadores, percebe-se que não existe, nacionalmente, uma normatização específica em relação ao ensino de LI nos anos iniciais. Algo que, segundo Moana²² e a atual supervisora²³ da Rede na qual a pesquisa foi realizada, também se repete no município estudado, mesmo com a cidade ofertando a LI a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental. Segundo as supervisoras, o que acontece no município é a formação dos profissionais seguindo estudos e também orientações de centros de idiomas que já se consolidaram com a oferta de aulas para crianças.

Há também a **matriz curricular** com os objetivos e temas que devem ser abordados em cada trimestre do ano (MUNICÍPIO, 2016), sendo que esta foi elaborada a partir dos conhecimentos e estudos dos professores da Rede Municipal e também da supervisora de LI da Rede. Portanto, tendo em vista que não existam documentos norteadores específicos para o ensino de LI nos anos iniciais, na próxima subseção serão apresentadas questões referentes à aprendizagem de LI por crianças, para que se possa compreender a peculiaridade de se trabalhar com essa faixa etária.

²² Moana – pseudônimo dado à ex-supervisora da Rede Municipal da área de Língua Inglesa no período de implementação do inglês nos anos iniciais. Ela cedeu uma entrevista informal em dezembro de 2016 para a pesquisadora.

²³ Atual supervisora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino da referida cidade. Ela, em resposta aos e-mails da pesquisadora repassou algumas informações sobre o funcionamento da LI nos anos iniciais e também sobre as formações continuadas que são realizadas na Rede.

2.2.1.1 Língua Inglesa para crianças²⁴

A partir da instituição da Lei Federal nº 11.274/2006, todas as instâncias de ensino (Municípios, Estados e Distrito Federal), públicas ou particulares, deveriam, até o ano de 2010, redesenhar a estrutura do Ensino Fundamental. Anteriormente, composto por oito anos de duração divididos em quatro séries iniciais e quatro séries finais, passou a ser dividido em cinco anos iniciais e quatro anos finais, destinando-se o primeiro ano exclusivamente à alfabetização.

Segundo o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC), as crianças que fazem parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam de uma proposta curricular que atenda às necessidades específicas da infância (BRASIL, 2009). O ensino, nessa fase, precisa se concentrar na socialização das crianças, no brincar, no lúdico, nas contações de histórias, no mundo imaginativo: em um universo totalmente diferente do universo dos adolescentes, jovens e adultos. A escola deve ser um espaço para a interação e o desafio, um espaço de aprendizagem natural e não um processo voltado somente para questões de conteúdo.

Quando discutidas as questões do ensino de uma LI nessa fase, deve-se atentar para algumas peculiaridades específicas da criança. De acordo com Silva (2013), existem dois ciclos na infância que perpassam o Ensino Fundamental: dos seis aos oito anos (primeiro ciclo) e dos nove aos dez anos (segundo ciclo). Para a autora, nem todas as crianças referentes ao primeiro ciclo dominam a escrita, pois estão passando pelo processo de alfabetização. Portanto, quando do ensino da LI, o uso da escrita nesses dois anos não é recomendado, posto que o aluno está sendo alfabetizado em sua língua materna. Silva (2013) acrescenta que o uso de materiais lúdicos nas aulas de LI são os mais indicados nesse primeiro ciclo: pinturas, gravuras, músicas, brincadeiras, fantoches, contações de histórias, enfim, tudo que enfatize a fala e a audição da criança.

No segundo ciclo, como as crianças já possuem certo domínio da escrita, a autora propõe, pautando-se em Rocha (2007), que o ensino de LI para crianças utilize-se da ‘linguagem em uso’, para a aprendizagem de vocabulário, objetos concretos, ilustrações e técnicas que envolvam o tocar, o degustar, o sentir e também o manuseio

²⁴ Língua Inglesa para Crianças = LIC. Sigla utilizada em textos que abordam o ensino de Línguas para crianças. Alguns dos autores que a utilizam são: Rocha (2007), Tonelli e Cristóvão (2010) e, Tutida e Tonelli (2014).

de tecnologias. Nesse ciclo (dos nove aos dez anos), pequenas dramatizações e gramática contextualizada também são recursos que poderão servir ao ensino da LI. Contudo, as autoras reforçam que não se deve dar enfoque na gramática, considerando-se que as crianças prestam pouca atenção às regras gramaticais.

Silva (2013) ainda coloca outros dois pontos a serem considerados pelos profissionais de LI quando se encontram lecionando para crianças: não focar as aulas visando somente às quatro habilidades (escrever – ouvir – falar – ler), pois o aluno pode se desmotivar devido à tensão causada na solicitação exaustiva das habilidades; e fazer uso de temas como animais, cores, brinquedos, materiais escolares etc., o que pode contextualizar situações que nem sempre são vivenciadas pelos alunos de modo a ampliar o seu repertório cultural.

O fato de não haver uma legislação que incentive a inserção de outras línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental dificulta a introdução de uma LE para todas as idades no ensino público. Essa implantação possibilitaria a ampliação do repertório cultural (prevista nas orientações nacionais) e o aprimoramento da língua. É imperativo se pensar em ofertar, em todas as escolas nacionais, uma LE a partir dos anos iniciais, de forma a permitir igualmente a ampliação de um repertório cultural, seja na escola pública ou privada.

Além da falta de uma legislação que oriente e garanta o ensino da LE para crianças que cursam o ensino público, outro ponto a ser considerado é a necessidade de discussões acerca das temporalidades humanas nas licenciaturas de línguas estrangeiras. Com pouco entendimento sobre o que é a infância, os profissionais da educação priorizam a escolarização em detrimento de um projeto de formação de sujeitos que possuem especificidades (ARROYO, 2011). Com um olhar para as diversas áreas de atuação do profissional a ser formado, as instituições formadoras poderiam assegurar que os docentes têm compreensões necessárias para exercer e refletir as suas funções nos mais diversos campos de trabalho.

2.2.1.2 Formação do profissional licenciado em Letras

Somente no último século a profissão de professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa tornaram-se evidentes. A criação de diretrizes que orientam os cursos

superiores em Letras data do ano de 2001, portanto ainda são muito recentes as delimitações da atuação e perfil profissional dos docentes dessa área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015, no segundo parágrafo do 13º artigo, definem que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11)

Esses conteúdos explicitados nas diretrizes supracitadas também se fazem presentes no documento que rege os cursos de Letras (DCNs de Letras de 2001), contudo um pouco mais focados para a formação específica da área, colocando como conteúdos básicos os Estudos Linguísticos e Literários fundamentados como prática social. Além dos conteúdos considerados básicos, as DCNs de Letras preveem os conteúdos de formação profissional incluindo estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, conteúdos definidos para a educação básica e também as didáticas desses conteúdos. O que corrobora o parágrafo oitavo do 62º artigo da LDB de 1996, quando se afirma que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 22).

Essa afirmação presente tanto na LDB quanto na DCN, acima citadas, traz ressalvas quando se pensa na atuação do profissional de Letras com os anos iniciais, pois “[...] os cursos de Letras se ocupam da formação de professores de línguas, materna ou estrangeira, mas concentram-se apenas nas teorias voltadas ao ensino/aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º ano” (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 66).

Sem uma formação eficaz, que envolva também a preparação para lecionar o inglês especificamente para crianças, o profissional de Letras poderá enfrentar uma série de dificuldades ao ministrar essas aulas, a começar pela escolha da metodologia adequada: se não for feita a melhor escolha, não se alcançará sucesso ao transmitir os conhecimentos às crianças nem se verificará o retorno dos ensinamentos. (SILVA, 2013, p. 44)

Tendo em vista a preocupação com uma formação inicial que prepare os docentes para atuar com o ensino de LI para os anos iniciais, realizou-se um levantamento em sites de universidades do estado de Santa Catarina, em busca de cursos presenciais que contemplassem a infância em seus currículos. Nesse estudo se observou que, das setenta e duas universidades/faculdades no Estado, somente sete ofertam o curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa. Dentre as universidades que ofertam esse curso, três delas contemplam questões da infância em suas ementas, seja de maneira velada ou explícita²⁵. Sob essa ótica, ainda não se pode garantir que todos os licenciados em LE terão o aporte necessário para o trabalho com os anos iniciais.

Dessa forma, entende-se que é preciso haver outros processos que profissionalizem esse docente para a prática diária com as crianças. Contudo, para compreender esses processos, faz-se necessário, inicialmente, conhecer os sujeitos deste estudo, bem como o universo do qual eles fazem parte.

2.2.2 O universo investigado

A pesquisa desenvolvida ocorreu com docentes de escolas municipais de uma cidade ao norte do estado de Santa Catarina, onde o ensino de Língua Inglesa inicia no terceiro ano do Ensino Fundamental. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2015, este município possui população de 569.645 habitantes. Desse número de habitantes, 46.624 crianças fazem parte do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino na qual 1.556 professores atuam nos anos iniciais e/ou finais. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao quinto ano do Ensino Fundamental da cidade no ano de 2015 foi de 7.0; sendo esse valor superior à meta projetada para o ano (6.2) e ao IDEB do estado de Santa Catarina (6.1)²⁶.

A preferência por essa Rede Municipal de Ensino se deu principalmente por ela abranger profissionais licenciados (determinante para ingresso através de concurso na

²⁵ Dados disponíveis no artigo não publicado de Monteiro e Heinzle (2015).

²⁶ Dados do IDEB do município estudado e Santa Catarina foram obtidos através do site do INEP <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>.

Rede), fator que nem sempre ocorre em escolas particulares. Outro motivo para essa escolha é a característica predominante que existe nesta cidade de a Rede Municipal contemplar o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, enquanto a Rede Estadual possibilita o ensino da Língua Inglesa somente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em um levantamento²⁷ realizado no ano de 2015 sobre o ensino no município estudado, se percebeu que o mesmo contava com 83 escolas: seis escolas rurais e 77 urbanas, além de dois CEIs que também possuíam classes referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental²⁸.

Para identificar os sujeitos que fariam parte deste estudo, contactou-se a Secretaria de Educação do município e, por meio dela, adquiriu-se uma lista de professores concursados e habilitados para o ensino de LI em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino.

Com essa lista, foi possível identificar que o número de professores concursados que atuavam com o ensino de LI neste município, no ano de 2015, era de 83. Esses professores possuíam no mínimo a licenciatura em Língua Estrangeira (Inglês) e atuavam em algumas das 84 escolas existentes no município. Em sua maioria, eram professores que atuavam nos anos iniciais e finais. Nesse panorama, há professores que ministram tanto a disciplina de Inglês quanto a disciplina de Língua Portuguesa na Rede; contudo, o que mais chamava a atenção era a existência da disciplina de LI em todas as escolas municipais, desde o terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que não é frequente em todos os municípios do estado de Santa Catarina.

Entretanto, com esses dados, não se poderia afirmar que todos os profissionais relacionados ministravam aulas para os anos iniciais. Em razão disso, através do site da prefeitura do município estudado, obteve-se uma lista de escolas e seus números de telefone para que se pudesse confirmar se os profissionais listados trabalhavam com o ensino de LI para os anos iniciais.

²⁷ Número de escolas foi obtido através do site do IBGE 2016. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=420910&idtema=156&search=santa%C2%A Dcatarina%7Cjoinville%7Censino%C2%ADmatriculas%C2%ADdocentes%C2%ADe%C2%ADrede%C 2%ADesco%E2%80%A62/2>

²⁸ Número de escolas rurais, urbanas e CEIs que possuem o Ensino Fundamental foi obtido através de lista entregue pela Secretaria de Educação e dados no site da prefeitura. <https://www.joinville.sc.gov.br/servicos/telefones-e-enderecos-de-escolas-municipais-de-joinville/>.

Após as ligações, confirmou-se que 82 ministravam aulas de LI para os anos iniciais²⁹, sendo que 12 ministravam aulas de Inglês em escolas que possuíam somente os anos iniciais. Essas escolas são comumente localizadas em bairros afastados do centro da cidade ou em áreas rurais.

Esses 12 professores trabalham, no mínimo, em três escolas com o ensino de Inglês para os anos iniciais. Esses profissionais mostraram ter o perfil de profissional necessário à pesquisa proposta: professores que lecionam inglês para os anos iniciais e que tenham optado por ministrar aulas para essa faixa-etária, pois quando na seleção de vagas selecionaram o trabalho em escolas que possuem somente os anos iniciais.

Conforme relato da coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da cidade, os professores que trabalham nessas escolas raramente optam por trocar de ambiente de trabalho, por sentirem-se bem em trabalhar em ambientes menores e também por atuarem com crianças no lugar de adolescentes. Com isso, considerou-se pertinente realizar a pesquisa com os professores de inglês que ministram aulas nas escolas que possuem somente os anos iniciais neste município.

Além de conhecer os sujeitos que compõem esta pesquisa, para finalizar a preparação desta viagem que está prestes a começar, resta ainda a explanação dos procedimentos que foram utilizados tanto para a geração³⁰ quanto para a análise dos dados desta pesquisa. Questões, essas que serão abordadas na próxima seção.

2.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E DE ANÁLISE

Para que pudessem ser gerados e analisados os dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) formulário para caracterizar o perfil dos professores que foram sujeitos desta pesquisa; b) construção de um memorial e justificativa do seu pseudônimo por parte dos professores pesquisados; e c) entrevista narrativa com os mesmos sujeitos de modo a preencher possíveis lacunas que pudessem vir a ter os memoriais construídos pelos docentes. Apresenta-se, a seguir, as etapas da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os parâmetros para a análise dos dados.

²⁹ Os professores da Rede Municipal da cidade onde foi realizada a pesquisa são concursados para o trabalho com o ensino de LI para o Ensino Fundamental. Após o concurso os docentes selecionam as escolas com as quais desejam trabalhar. Essa definição de turmas é feita a partir da classificação obtida em prova de concurso.

³⁰ Utiliza-se o termo geração de dados em lugar de coleta de dados por acreditar que “[...] o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem a sua posição epistemológica” (FRITZEN, 2012, p. 59).

Inicialmente, para entender como se organizava o ensino de Língua Inglesa no município foram realizadas entrevistas informais com a atual supervisora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação da cidade onde se deu a pesquisa, de forma a obter os dados necessários sobre o acesso às escolas, a lista de professores que atuam como professores de LI no município e também como funcionavam as formações continuadas na Rede Municipal. Essas entrevistas foram realizadas em maio de 2015 e foram necessárias para que a pesquisadora pudesse entender o contexto em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Para dar início ao processo de geração de dados, foram feitos convites aos 12 professores que se encaixavam no perfil de sujeitos da pesquisa (professores de LI, concursados, que atuam nas escolas municipais da cidade estudada, somente nos anos iniciais). Com isso, em março de 2016 foram enviadas as cartas/convite (Apêndice A) endereçadas aos professores e entregues nas escolas nas quais os docentes atuavam. Essas cartas apresentavam a pesquisa e a pesquisadora, bem como comunicavam aos docentes sobre um primeiro encontro que se realizaria no mês seguinte.

Primeira etapa da pesquisa: *Formulário* - Em abril de 2016 foram realizadas visitas às escolas, de modo a identificar se os professores estariam dispostos a participar do estudo. Nesse mesmo momento foi explicado e preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), bem como o formulário (Apêndice C).

Formulário “é o nome geralmente usado para designar uma coleção de questões que são formuladas e anotadas por um entrevistador, numa situação face a face com o entrevistado.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 75). Segundo os mesmos autores, o formulário é ideal para quantificar determinados dados, o que vem ao encontro do que é proposto para o primeiro objetivo específico deste estudo: caracterizar o perfil dos professores de Língua Inglesa de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina que lecionam para a infância.

Para a análise dos dados obtidos por meio do formulário, foram utilizados os seguintes indicadores: idade; tempo de atuação (no magistério e na Rede) no que se refere aos anos iniciais; área de atuação (Português/Inglês); formação universitária (universidade, curso, ano de início e conclusão); formação continuada (possíveis temáticas e anos).

Ainda nessa primeira etapa houve a entrega das instruções para a escrita do memorial (Apêndice D) e a solicitação de escolha de um personagem infantil para

incorporar ao memorial (Apêndice E). Essas instruções foram passadas somente aos sujeitos que optaram por participar do estudo, pois quatro professores não aceitaram participar da pesquisa, porque não consideravam ter o tempo necessário para o desenvolvimento do memorial e da entrevista. Outra professora preencheu o formulário, mas posteriormente não conseguiu tempo suficiente para a escrita do memorial e optou por sair da pesquisa. Houve ainda uma professora que optou por não escrever seu memorial em decorrência da elevada carga horária que possuía, mas se dispôs a preencher o formulário de identificação e também a participar da entrevista. Desse modo, nesta primeira etapa da pesquisa, foram gerados sete formulários para a análise.

Segunda etapa: *Memoriais* - Em maio de 2016 foi realizado um novo contato com os sujeitos da pesquisa para a obtenção dos memoriais e da escolha dos personagens que foram escritos por eles.

O uso do memorial fez-se necessário para alcançar os objetivos de “Analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância” e “elucidar os principais desafios da profissionalização do docente a partir de trajetórias de professores de LI para a infância”.

Assim sendo, considera-se o **memorial** uma forma de escrita das memórias de uma pessoa em que, por meio dele, o sujeito relembra fatos que foram marcantes em sua trajetória. As narrativas construídas no memorial tornam vivas as experiências pelas quais o sujeito passou, dando destaque aos pontos relevantes para o próprio sujeito, indiferente da importância social dada aos fatos.

Etimologicamente, memorial vem do latim memorial que significa, “aquilo que faz lembrar”. De forma mais ampla, remete à escrita de memórias, ou melhor, escritos que relatam acontecimentos memoráveis. Os memoriais de formação são narrativas que descrevem o processo de formação em um período específico, referenciando-se nas vivências, nas experiências, nas memórias e nas reflexões relativas à trajetória da formação do narrador. (CUNHA, 2014, p. 74).

Os memoriais construídos pelos professores podem abordar diversos aspectos de suas vidas, considerando fatos e pessoas que se fazem importantes para as suas constituições enquanto professores para a infância. Sabe-se que muitas são as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores, portanto também são diversos os processos pelos quais os docentes se profissionalizam para o trabalho com a infância.

De modo a nortear a escrita do memorial, foram feitas sugestões de reflexões que os docentes poderiam discorrer em sua escrita como aspectos da formação

profissional (licenciatura e formação continuada) e da atuação docente (pessoas, instrumentos e situações). Para o desenvolvimento dos memoriais, comunicou-se aos sujeitos que deveriam escrever sobre tudo o que pudesse ser relevante para a constituição deles enquanto docentes de LI para a infância.

Deve-se levar em conta que o memorial é uma construção pessoal determinada pela memória de cada um dos sujeitos da pesquisa. Por meio dessas narrativas biográficas que constituem o memorial, o sujeito é capaz de dar sentido a alguns fatos e momentos que acha pertinente e indicar quais são as experiências que lhe marcaram profissionalmente.

Ademais, o uso das narrativas autobiográficas como estratégias para a produção de dados de pesquisas com abordagem qualitativa não apenas possibilita ao professor organizar suas ideias para produzir seu(s) relato(s) escrito(s) ou oral(is), mas também reconstruir e dar sentido pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo [...]. (CUNHA, 2014, p. 55).

O uso das narrativas (auto)biográficas³¹ oferta ao pesquisado a oportunidade de refletir acerca de seu percurso enquanto professor, avaliar aspectos que foram relevantes ou não em sua trajetória e se perceber ator nesse processo de desenvolvimento profissional.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Algo que não deve ser esquecido é o fato de toda narrativa (auto)biográfica ser uma memória de algo experienciado pelo indivíduo, portanto, há pouca possibilidade de se observar acontecimentos iguais em um grupo de professores pesquisados. Cada professor modela o seu passado a partir das experiências que teve em sua vida. Esse fato torna o uso das narrativas um instrumento rico em diversidade.

Incorporado ao memorial, solicitou-se aos professores que definissem o seu ser professor com o uso de um personagem de desenho ou histórias infantis que seria utilizado como seu pseudônimo na escrita da dissertação. Esse material, como parte do

³¹ Fazem parte da escrita de narrativas autobiográficas a escrita de memoriais, cartas e diários que reflitam sobre a constituição do ser que está a escrevê-los. Geralmente são narrativas que proporcionam a reflexão de fatos e atitudes vivenciadas pelos próprios autores. Ver textos de: Barreiro (2014); Cunha (2014); Souza (2007).

memorial, também foi utilizado para que se pudessem estabelecer questões essenciais sobre o ser professor de cada um dos docentes; portanto, foram utilizados para caracterizar o perfil desses docentes.

Todavia, nessa etapa, dois memoriais não foram entregues devido à falta de tempo que os docentes apresentaram nesse período. Consequentemente, foram contabilizados seis memoriais para a análise. Em razão do pouco tempo para desenvolver os memoriais, dois desses memoriais foram escritos em até seis páginas, tendo em vista que os outros quatro não passaram de duas páginas, o que revela o pouco tempo disponível dos docentes.

Não obstante, os memoriais não foram suficientes para responder aos dois últimos objetivos da pesquisa: a) analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância docente de LI para o trabalho com a infância e, b) elucidar os principais desafios da profissionalização do docente a partir de trajetórias de professores de LI para infância. Isso se deu em decorrência dos memoriais recebidos não terem tanta profundidade de dados devido ao pouco tempo dos professores para desenvolver a escrita de um memorial, especialmente porque essa ferramenta demanda tempo de reflexão e também de organização das ideias para a confecção do texto. Contudo, ele foi uma ferramenta importante para perceber aspectos relevantes de suas vidas que foram decisivos nas suas profissionalizações. Dessa forma, além dos memoriais com narrativas (auto)biográficas, foram utilizados como instrumentos de geração de dados entrevistas, apontadas na terceira etapa da pesquisa.

Terceira etapa: *Entrevista* – a última fase da pesquisa envolvendo os sujeitos da pesquisa ocorreu em agosto de 2016, quando foram realizadas as entrevistas narrativas (Apêndice F) com sete professores. Seis desses professores participaram de todas as etapas da pesquisa e uma professora não escreveu o memorial. As entrevistas foram gravadas por um gravador de áudio e, posteriormente, foram transcritas para a análise. Cada entrevista durou entre 30 minutos até duas horas e 30 minutos, totalizando 501 minutos de gravação. Essas gravações foram realizadas individualmente e aconteceram em diferentes espaços: duas entrevistas foram realizadas nas casas dos professores; quatro entrevistas na hora atividade dos docentes nas escolas em que atuam, e uma entrevista, num espaço central da cidade. “[...] A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Dessa forma, tendo em vista que é preciso perceber os pontos relevantes para cada profissional em seu processo de profissionalização enquanto docente para a infância, uma entrevista com perguntas fechadas poderia direcioná-los demasiadamente para determinadas respostas. Assim, optou-se pelo uso da **entrevista narrativa**, pois é

[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a idéia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95).

A entrevista narrativa permitiu que os sujeitos da pesquisa se tornassem mais atuantes no processo investigativo, visto que a proposta deste estudo era compreender a constituição da profissionalização desses docentes. Não acolher as vozes desses sujeitos seria minimizar a investigação somente ao olhar do pesquisador. Na entrevista narrativa, “o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 95-96). Portanto, a entrevista narrativa, neste estudo, auxiliou no entendimento do memorial escrito pelos sujeitos da pesquisa³².

No fim de 2016, sentiu-se a necessidade de conhecer e também de entender como se deu o processo de implementação do ensino de Língua Inglesa no município onde a pesquisa tomou forma, dessa maneira a pesquisadora entrevistou informalmente³³ a ex-supervisora da Rede Municipal que em conjunto com outros professores e com o prefeito da cidade na ocasião (2000), implementaram e organizaram a disposição do ensino da LI nos anos iniciais. Com essa entrevista, a pesquisadora compreendeu que não houve nenhuma forma de regulamentação do ensino de LI nos anos iniciais no município e que também houve muito estudo e preparação para que se pudesse ter profissionais capacitados para assumir a docência das turmas de LI dos anos iniciais, o que na época (2001) se dava a partir da primeira série.

³² Embora o roteiro apresentado nos apêndices assemelhe-se mais a uma entrevista semiestruturada, as entrevistas foram organizadas de forma mais aberta com o questionamento “Como se deu o seu processo de profissionalização docente para o trabalho com a infância?”. Destaca-se que ao longo das entrevistas surgiram dúvidas dos professores as mesmas estão descritas nos apêndices.

³³ Essa entrevista foi realizada na casa da ex-supervisora e teve a duração de 3h50min.

A análise – Os dados gerados (formulário, memorial e entrevistas narrativas) foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

A Análise Textual Discursiva [...] pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 63).

Essa metodologia de análise oferece ao pesquisador a possibilidade de maior intimidade com os dados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados, que para os autores supracitados trata-se de um *corpus*³⁴. Nesta pesquisa esse *corpus* é composto pelos dados gerados através do formulário preenchido com dados dos docentes, da escrita dos memoriais que foram desenvolvidos pelos professores e também das transcrições das entrevistas narrativas que foram realizadas com os professores sujeitos deste estudo. Nesse *corpus*, faz-se presente uma infinidade de vozes que constituem o discurso dos sujeitos do estudo. Com isso, ressalta-se que “o pesquisador precisa estar consciente de que, ao examinar e analisar seu *corpus*, é influenciado por todo esse conjunto de vozes, ainda que sempre fazendo suas leituras a partir de seus próprios referenciais.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 135). Em especial nesta pesquisa, pensa-se que o pesquisador precisa ter profundo relacionamento com os dados que foram gerados, de modo a interpretá-los sem abrandar as inúmeras vozes presentes neles. Nesta metodologia

[...] o pesquisador não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos. (GALIAZZI; MORAES, 2006, p.123).

O ponto mais interessante nesse processo de análise dos dados reside no intenso percurso que o pesquisador deve trilhar para explorar os dados que foram gerados, permitindo a reconstrução de caminhos que nem sempre estavam tão perceptíveis em uma primeira análise. Essa característica da análise textual discursiva vem ao encontro

³⁴ Corpus trata-se do conjunto de textos que é submetido à análise.

da pesquisa (auto)biográfica, ao passo que os dados não estão postos de antemão, é preciso se debruçar incansavelmente para entender os fenômenos revelados nas diversas vozes.

Dessa forma, com o intenso manusear do *corpus* desta pesquisa, ocorreu a primeira etapa da ATD, a **unitarização**.

A desconstrução e a unitarização do *corpus* consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição requerido por qualquer análise. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.40)

A desconstrução do *corpus* da pesquisa se deu a partir da observação de uma categoria *a priori*, ou seja, de uma categoria que advém da leitura dos teóricos da área. Essa categoria que pautou o olhar que foi vislumbrado no *corpus* foi ‘Profissionalização docente’. Após o desmembramento do *corpus* em observância à categoria *a priori*, os dados da pesquisa foram reorganizados permitindo a codificação de cada uma das unidades que posteriormente foram fragmentadas em um primeiro momento de análise.

Nesta pesquisa, para o processo de unitarização, foram coloridos³⁵ os *corpus* que fragmentados permitiram a emersão das unidades de análise deste estudo: Identidade; Constituintes sociais e; Desenvolvimento profissional docente.

A partir do intenso manusear das unidades de análise, que emergiram do *corpus* deste estudo, houve a categorização das unidades de análise. Esse processo “[...] corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.138). Os autores ressaltam ainda que pela classificação dessas unidades de análise resultam as categorias que neste estudo são classificadas como emergentes.

Por se tratar de **categorias emergentes**, “[...] o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.139). Essas categorias foram definidas *a posteriori*, tendo em vista que os dados desta pesquisa trabalham com a construção de histórias de vidas; portanto, escolher categorias *a priori* poderia engessar o processo de construção e análise dos dados gerados.

³⁵ Ver o *corpus* que se apresenta no CD em anexo à dissertação.

As categorias provenientes de cada unidade de análise foram:

Quadro 04: Unidades e Categorias

UNIDADES	CATEGORIAS
Identidade Docente	a. Formação; b. Atuação.
Constituintes sociais	a. Influências da família e outros sujeitos; b. Influências provenientes dos mestres; c. Influências dos professores mais experientes; d. Influências dos gestores.
Desenvolvimento profissional docente	a. A escolha pelo trabalho com a infância; b. Busca de saberes; c. Experimentos da prática; d. Formação continuada; e. Desafios.

Fonte: as pesquisadoras (2017).

Essas unidades e categorias foram necessárias para responder aos dois primeiros objetivos da pesquisa, caracterizar o perfil dos professores e analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância.

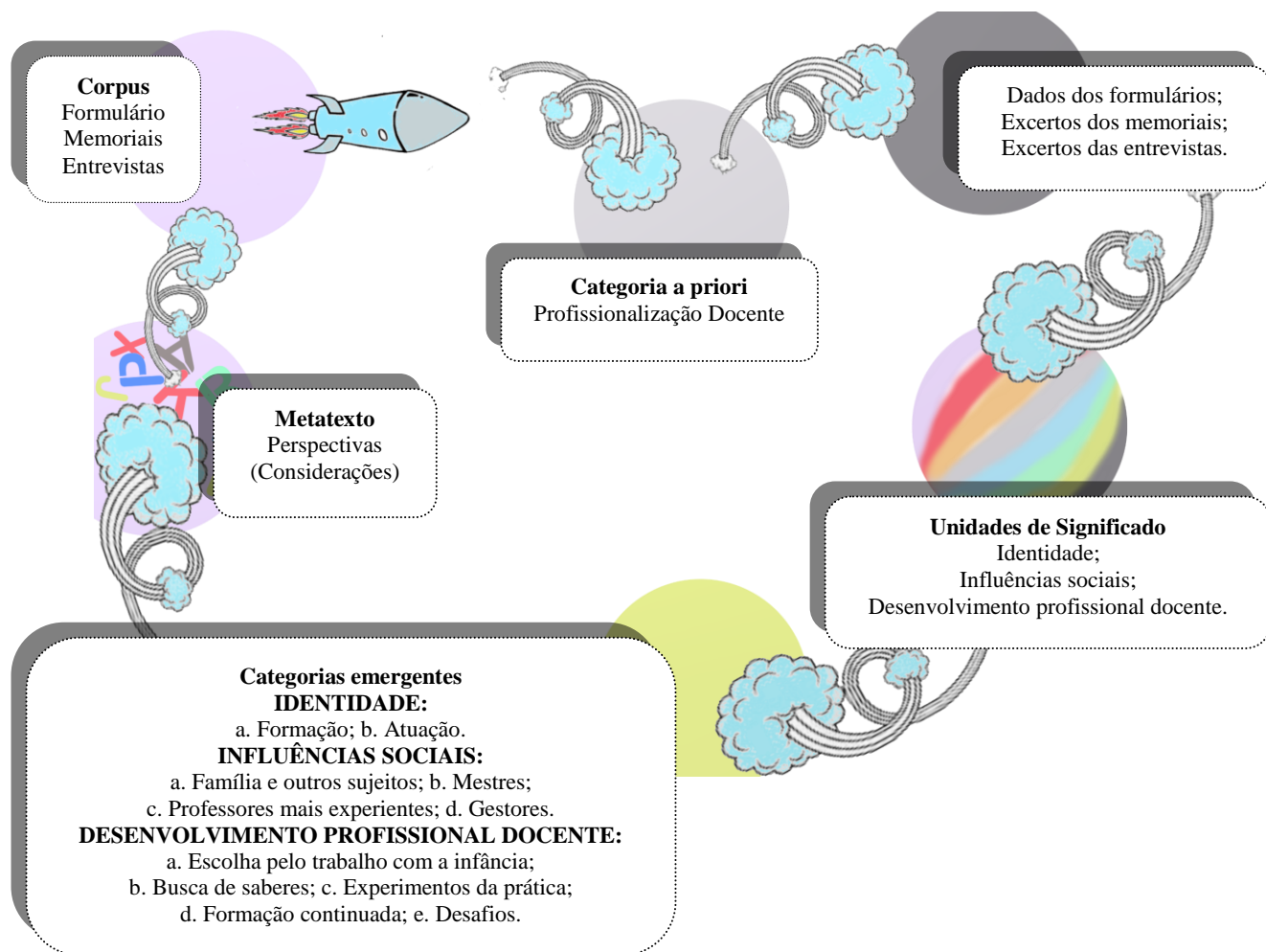
Com as categorias estabelecidas passa-se à última etapa da ATD: a escrita do **metatexto**. A escrita do metatexto faz parte de comunicação dos resultados de todo o processo de análise realizado em uma pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), essa escrita combina descrição e interpretação do *corpus* partindo da construção e validação das unidades e categorias de análise. “Nesse sentido, pode-se entender como uma das finalidades da construção de um sistema de categorias o encaminhamento de um metatexto, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.144).

Na construção desse metatexto, os autores Moraes e Galiazzi (2016), apontam para a necessidade de interpretação (abstração) dos fenômenos estudados de forma a teorizar sobre o objeto de pesquisa. Com essa compreensão, foram analisados os excertos tendo por base os pressupostos teóricos sobre a profissionalização docente provenientes de Tardif (2000, 2012), Tardif e Raymond (2000), Marcelo (1999 e 2009) e Imbernòn (2009, 2011). Assim, foram construídas pontes entre as descrições das categorias emergentes com os aportes teóricos que sustentam ideias estabelecidas nessas categorias de forma a validar os resultados e teorizar o objeto desta pesquisa que é o processo de profissionalização docente.

Por fim, a escrita do metatexto culmina com a resposta ao último objetivo estabelecido para este estudo: Elucidar os principais desafios da profissionalização do

docente a partir de trajetórias de professores de Língua Inglesa para infância e, por consequência com todas as considerações a serem estabelecidas em relação ao que foi estudado. Na figura abaixo se apresenta uma síntese do processo de análise utilizado neste trabalho.

Figura 7 – Resumo do processo de análise



Fonte: as pesquisadoras (2017).

Após a apresentação de todas as etapas da pesquisa, dos instrumentos utilizados e método de análise, elaborou-se uma síntese deste estudo, apresentada no quadro abaixo, para melhor compreensão de todo o processo que foi empreendido para a execução deste estudo³⁶.

³⁶ No total, somente sete professores participaram da pesquisa: sete participaram da entrevista e preencheram o formulário, dentre eles seis elaboraram o memorial.

Figura 08: Design da pesquisa



Fonte: as pesquisadoras (2016).

A partir dessa figura, pode-se observar que os instrumentos propostos pela pesquisadora foram utilizados de modo a cumprir com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, buscando responder ao questionamento inicial do estudo.

Ressalta-se que, conforme recomendações da Resolução 466/12, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FURB, através da Plataforma Brasil. Nessa mesma plataforma se encontra o parecer consubstanciado do projeto sob o número 1.456.996 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o número 53864116.6.0000.5370. Esse mesmo parecer aprova o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o desenvolvimento da pesquisa, visto que esse documento tem por objetivo proporcionar aos sujeitos da investigação o panorama da pesquisa.

Com todas as definições da pesquisa alinhadas e os instrumentos de geração de dados empregados, galga-se uma próxima etapa: analisar os constituintes da profissionalização dos docentes de LI que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, direciona-se ao próximo capítulo, posto que a formação docente não se reduz à formação inicial, como exposto por Santos (2011) que é considerada um processo amplo e mais profundo composto de “[...] experiências marcadas por fatores diversos, como sociais, políticos, pessoais e familiares que atuam como influências facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem da profissão.” (SANTOS, 2011, p. 226). Portanto, no próximo capítulo serão observadas a constituição da docência dos professores de inglês que atuam com a infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Rede de Ensino Público ao norte do estado de SC.

PARTE III – A JORNADA: OS ACHADOS DA PESQUISA



37

“Eu sou um explorador
 do Espaço!”
 falou o bichinho
 “Ah!” falou o **a**.
 Estou viajando por aí
 para ver se descubro
 o que é o universo.
 O senhor me permite
 fazer uma exploração?
 E o **a** – astro – falou:
 “Pois não!”
 E durante muito tempo
 o bichinho
 -que era muito paciente-
 percorreu o espaço todo
 da estrela chamada **a**.
 (ZIRALDO, 1991, p.19)

Nesta parte da dissertação, o bichinho explorador pede passagem para o sujeito de sua pesquisa para que possam ser exploradas as profundezas do universo que para o personagem é a investigação do astro **a** e para esta pesquisa a exploração dos dados e o início da jornada que é a análise. Nesse processo, o explorador se permite aprofundar em cada detalhe e questão levantada ao longo da sua busca. No caso do bichinho do planeta lilás a busca consiste na exploração do astro **a**, para esta pesquisa é a exploração dos dizeres dos professores que atuam com o ensino de inglês nos anos iniciais. O texto que segue, apresentará um diálogo entre os autores que fundamentam este estudo em consonância com os excertos dos professores participantes, dessa forma, cada seção iniciará com uma explanação teórica que será posteriormente discutida a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa.

³⁷ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59> >.

3 PROCESSOS QUE PROFISSIONALIZAM O TRABALHO DOCENTE

A profissionalização docente consiste em processos que contribuem para o desenvolvimento dos profissionais. Os processos que profissionalizam o docente são variados e permitem a qualificação do profissional por meio da prática docente. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (2004, p.50).

Nessa perspectiva, entende-se que ela se define pela constituição de uma identidade profissional, pela ética nos fazeres profissionais e também através das responsabilidades advindas do pertencimento a um grupo profissional (SOUZA; MENDES SOBRINHO, 2010).

[...] o que se espera [é que] seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p.77-78).

Por meio da profissionalização, o docente qualifica o seu trabalho construindo saberes próprios da docência a partir de uma identidade que está articulada no processo de formação inicial e continuada, e que é validado no cotidiano escolar através da prática. Souza e Mendes Sobrinho ainda destacam a importância de “[...] salários compatíveis com a natureza e exigências da profissão docente; condições de trabalho dentre outros.” (2010, p.1) para que se constitua um processo de profissionalização docente.

Soma-se a esses aspectos o desenvolvimento do profissional compreendido nas relações estabelecidas com outros sujeitos envolvidos em âmbito pessoal ou profissional de suas vidas. Os quais direta ou indiretamente contribuem para a atualização de saberes, estabelecimento de valores, da ética e da construção de uma identidade (SOUZA; MENDES SOBRINHO, 2010). Nessa perspectiva, os autores ainda

completam afirmando que o trabalho coletivo, o amor pela profissão e a crença na educação também contribuem para a profissionalização desses profissionais.

Contudo a profissionalização, bem como a formação docente não é um processo estanque tendo em vista a necessidade de atualização constante em razão da profissão se dar no trabalho com outras pessoas. Portanto, uma das características que circunda a profissão do professor está “[...] na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social.” (DASSOLER; LIMA, 2012, p.1).

Em meio a essa busca por processos que validem a prática pedagógica e social, percebe-se a importância de uma agência formadora que inicie o profissional em seu campo de trabalho. Algo que segundo Kimura et al (2012) é um dos estágios do processo de profissionalização.

Todavia, Dassoler e Lima alertam para as características sociais e da longevidade da profissionalização docente que é refeita a cada novo momento do cotidiano. “Como indivíduo, [o docente] é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar.” (DASSOLER; LIMA, 2012, p.6).

Portanto profissionalizar-se, enquanto docente, está para além das atividades formativas como cursos de formação inicial ou continuada, mas

[...] engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma [...] no qual [o docente] deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade. (KIMURA et al, 2012,p.17)

A construção de uma identidade profissional (FERREIRA, 2011), que ocorre através de um processo identitário, também contribui para o desenvolvimento de saberes utilizados pelos professores, conhecidos como saberes docentes (TARDIF, 2012). Esse processo identitário “trata-se de um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto que se constrói a partir de uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo.” (KIMURA et al, 2012, p.10).

Portanto, para analisar os processos que constituem a profissionalização de docentes de LI que atuam com a infância, faz-se necessário observar aspectos voltados à constituição de suas identidades, as influências de outros sujeitos em suas escolhas e em seu atuar como professores, questões relacionadas aos afetos, formação inicial e continuada, a prática no dia a dia escolar e, também os desafios que permeiam o fazer desses docentes. Com isso, nas próximas seções serão discutidas sob a luz de teóricos como Tardif (2000, 2012), Imbernón (2009, 2011) e Marcelo (1999, 2009) o corpus deste estudo.

3.1 IDENTIDADE DOCENTE

A construção da identidade dentro do contexto profissional constitui papel na profissionalização docente. Por meio dessa projeção da identidade, o sujeito se percebe adentrando um novo contexto, com valores, fazeres, pessoas e situações diferentes. Segundo Marcelo (2009), a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; depende tanto da pessoa como do contexto; compõe-se de subidentidades inter-relacionadas e contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho.

Portanto, projetar a identidade docente permite processos mais conscientes de profissionalização. Para Floden e Buchmann (1990 apud GARCÍA, 1999), o entendimento do que vem a ser um professor não reside exclusivamente no conceito de ensino, pois qualquer um pode ensinar, mas se faz em outros aspectos, como nas relações com os professores, na escola e com os alunos, no intuito de promover a aprendizagem. É na relação com o outro que se estabelece a profissão docente.

Consequentemente, entende-se que as diversas relações estabelecidas pelos docentes no ambiente profissional o definem como profissional na área pretendida. A partir disso, chega-se à percepção de que numerosas são as imagens que um professor pode ter: “eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.” (GARCÍA, 1999, p. 30). Segundo o mesmo autor, essas imagens influenciam as suas ações no ambiente escolar, a percepção que os outros têm de seu trabalho na escola e os moldes das formações programadas para esse profissional. Portanto, entender a identidade docente é ter clareza do fio condutor que perpassa essas etapas de profissionalização; é fator essencial para a constituição do

profissional na carreira escolhida, pois “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO, 2009, p. 11).

A identidade é elemento constituinte da profissionalização do sujeito, porque é por meio dela que esse profissional se sente integrante ou distante de um grupo. A construção da identidade proporciona ao docente maior entendimento do que ele é, o que ele quer ser e do que é necessário para que ele possa chegar até onde deseja chegar. Para Marcelo (2009, p. 11, grifos do autor),

[...] é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Sendo assim, a identidade é entendida como uma constituição individual e social desenvolvida ao longo dos anos de atuação, mas que também foi se alterando com o tempo, pois a forma como os outros (sociedade) enxergam a profissão também se assemelha a forma como o profissional se vê em sua carreira. Portanto, é “[...] um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 12).

O autor supracitado, ao estudar a identidade sob a ótica de Lasky (2005 apud MARCELO, 2009) e Beijaard et al (2004 apud MARCELO, 2009), aponta, em seu texto, quatro características que definem a identidade docente: 1) é um processo de interpretação e reinterpretação; 2) depende da pessoa e do contexto; 3) é composta de subidentidades inter-relacionadas; e 4) é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Nessa perspectiva, entende-se que o processo identitário faz parte dos processos de profissionalização e está interligado ao desenvolvimento profissional, posto que também é gradual; bem como constitui-se de mudanças ao longo do seu percurso; e se constrói e reconstrói ao longo dos tempos, sendo também influenciado por diversos fatores, tanto pessoais, como sociais e cognitivos.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 2012, p. 19).

A construção da identidade docente não é uma tarefa fácil, tendo em vista que ela sofreu alterações condizentes com cada período histórico pelo qual passou, caracterizando essa profissão como dinâmica, especialmente por sua prática social. Soma-se a isso, a percepção de que a identidade docente também perpassa o entendimento do que é educação e de como o conhecimento perpetuado pelo professor contribui no processo educacional. De acordo com Pimenta (2012, p. 20):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; das revisões das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A partir da citação de Pimenta, entende-se que, ao longo da vida dos docentes, muitas foram as identidades construídas por eles. Portanto, a cada novo local de trabalho, estudo, reunião sindical ou conceituação nacional sobre a educação, significação da profissão na sociedade, construção de valores, relações com outras pessoas etc., a projeção de identidade se apresenta com novas formas e formatos.

De acordo com Pimenta (2012), um importante processo de mudança de perspectiva ocorre na mudança de sujeito-aluno para sujeito-professor. O acadêmico da licenciatura ainda se entende como estudante e, muito em breve, terá que se conceber com uma nova identidade: a de professor. Segundo a autora supracitada, essa transição não é simples, mas envolve intenso conhecimento das realidades escolares, análise sob a luz de teorias das realidades encontradas e o exercício de ver esse ambiente não mais como um lugar à parte, mas como um lugar do qual se faz parte.

A transição da identidade aluno-professor não é algo que aconteça repentinamente, é um processo lento e que exige muito trabalho e imersão por parte do futuro professor, principalmente para desmistificar certas crenças que existem acerca da profissão sob a ótica discente. Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 54, grifo da autora), os processos de desenvolvimento profissional, e por consequência os processos de profissionalização, estão repletos de transições ecológicas que

[...] acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São elementos constantes do seu processo vital de crescimento. Aquela que hoje é a aluna universitária será amanhã estagiária em profissionalização e, no ano seguinte, uma profissional no terreno, de aluna universitária a estagiária, de estagiária a educadora na escola significam modificações no meio, nos papéis e atividades de uma pessoa em desenvolvimento.

Essas transições fazem parte do processo de desenvolvimento do profissional e também do estabelecimento da identidade docente, posto que em cada nova transição ecológica há uma nova perspectiva do que vem a ser a ideia de professor para esse profissional.

Imbernón (2009) aponta mais dois tópicos a serem considerados quando se debate sobre a identidade docente: a coletividade da identidade e a ausência de reconhecimento da identidade. Segundo o autor, “[...] também devemos dizer que a identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 78), o que ressalta que os professores também se constituem no âmbito do ambiente em que trabalham. Nesses espaços, os docentes constroem vivências coletivas; portanto, a identidade individual de cada profissional também compõe a identidade do coletivo de trabalho do estabelecimento de ensino.

O autor ainda chama a atenção para o fato de se ignorar essa identidade do coletivo de trabalho ao se impor situações de formação que não condizem com as expectativas e necessidades do grupo, realizando um “doutrinação” do professorado por meio do acatamento. O reconhecimento da identidade individual e coletiva, de acordo com Imbernón (2009), é imprescindível para a formação dos docentes, de modo que eles se tornem

[...] sujeito[s] da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento nas mãos dos outros. (IMBERNÓN, 2009, p. 74).

Em consonância com as considerações acerca da identidade docente apontadas por Imbernón (2009), Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2002) e Pimenta (2012), entende-se que, para o processo de profissionalização docente, importa que o professor reconheça o seu papel dentro da docência, refletindo sobre a sua posição no ambiente de trabalho, nas discussões sindicais, nas experiências formadoras e na relação com os outros profissionais da educação. Dessa forma, os docentes se permitem entender que eles são os sujeitos de suas formações e atuações, que fazem parte de um coletivo mais amplo (professores) e também cultivam as individualidades de seu trabalho no cotidiano escolar, permitindo uma profissionalização mais consciente dos processos implícitos nela.



Pensando na importância que a identidade possui em relação a todo o processo de profissionalização docente, na próxima subseção serão abordadas as características dos professores sujeitos dessa pesquisa sob a ótica dos próprios sujeitos e à luz das teorias apontadas nesta seção, além de se identificar o perfil dos profissionais que participaram deste estudo em um comparativo com o cenário nacional, para que se possa vislumbrar parte da identidade desses docentes.

3.1.1 O professor de LI : lecionar para a infância

Com o objetivo de caracterizar o perfil dos professores de LI de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa que lecionam para a infância e também respeitar a ética na pesquisa, solicitou-se que cada um dos sujeitos deste estudo escolhesse um personagem do universo infantil para identificá-los na dissertação. A escolha dos pseudônimos fez parte da escrita do memorial, que também trouxe as características do personagem escolhido em comparação às características do *ser professor para a infância* dos sujeitos da pesquisa. Contudo, como dos sete professores participantes deste estudo somente seis desenvolveram o memorial, um dos personagens foi escolhido pelas pesquisadoras levando em consideração dados gerados através da entrevista realizada com a professora.






Nesse sentido, cada personagem fala um pouco das características que marcam o ser docente dos sujeitos desta pesquisa. Conjugando essas vozes para que eles se aproximem do mundo infantil, permite perceber aspectos que eles consideram importantes no tornar-se professor para a infância. Os personagens escolhidos pelos participantes deste estudo serão apresentados no quadro 05.

Quadro 05: Pseudônimos e características dos sujeitos da pesquisa

PSEUDÔNIMOS ³⁸		CARACTERÍSTICAS ³⁹
	PROFESSOR CAPITÃO PLANETA	Entrega dos poderes para a mudança do mundo aos alunos; “O poder é de vocês”; Exposição à LI, não apenas “entre os muros da escola”.
	PROFESSORA VELMA (Scooby Doo)	Explica tudo com muita calma e clareza; Por devolutiva dos alunos.

³⁸ Todas as imagens foram retiradas da Wikipedia. < <https://pt.wikipedia.org> >.

³⁹ Para a organização das características dos professores foram resumidas as justificativas que os docentes escreveram para a escolha de seus personagens, dessa forma o texto apresentado no quadro não são excertos, somente os trechos apresentados entre aspas.

	PROFESSORA SNOOPY	Busca novas ideias/metodologias; Não suporta monotonia e rotina; Fantasia possibilidades para atrair o interesse dos meus alunos; Extrovertido; Bom humor; Não demonstra muito carinho (abraçar, alisar, beijar); Está sempre presente quando os alunos precisam; Companheiro; Prestativo; Nunca carente e pegajoso; Pode contar com ele.
	PROFESSORA MALÉVOLA (filme Disney)	Durona; Afetiva; Justa.
	PROFESSORA BELA (Bela e a Fera)	Persistência; Ver o melhor da situação; Não desistir.
	PROFESSORA GRU ⁴⁰ (Meu malvado favorito)	Relutância em se tornar professora; Relutância na escolha do curso superior; Amada pelos alunos desde o primeiro momento.
	PROFESSORA ELSA (Frozen)	Reservada; Serena; Possui atitudes nobres; Precisa acreditar mais nas potencialidades; A magia é positiva.

Fonte: as pesquisadoras (2016).

Em relação ao quadro 05 que mostra as características que justificam a escolha dos pseudônimos, percebe-se que o professor Capitão Planeta apresenta a característica de um trabalho em conjunto com os alunos, no qual cada um percebe a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Corrêa (2013), o alunado que temos em nossas salas de aula deixou de ser aquele estudante quieto e obediente, sedento por conhecimentos que somente seriam possíveis por meio da escola. Nos dias atuais, deveras são as fontes de conhecimento com as quais os estudantes têm contato. No caso da LI, essas informações estão na internet, nos livros, nas músicas e nos filmes.

O professor Capitão Planeta, em suas características, coloca a necessidade de orientar os estudantes a serem pesquisadores e procurarem o conhecimento, mesmo quando não estão na escola ou na presença do professor. Para esse professor, uma das características da sua identidade está relacionada a como ele ensina, apontando o caráter integrador com o qual trabalha com os alunos. Este professor acredita na participação ativa dos seus alunos na construção do conhecimento e se preocupa que os alunos percebam os seus papéis nesse processo de aprendizagem.

A preocupação com os estudantes também pode ser percebida a partir do excerto de justificativa da Professora Velma, no qual ela relata que se preocupa com a opinião dos estudantes na atuação docente. Por meio da devolutiva aos alunos, a professora

⁴⁰ Este foi o personagem escolhido pelas pesquisadoras.

pode redesenhar as suas estratégias, analisando criticamente as suas ações e resultados; o que remete às características do desenvolvimento da profissionalização do professor (NASCIMENTO, 2011). A interação humana presente no trabalho escolar está marcada pela atuação de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem (TARDIF, 2012). Para a professora Velma, há uma reconstrução contínua no ser professor, que se dá principalmente na convivência com o outro, que é o aluno. Nesse sentido, uma das características da identidade da docente reside na interpretação e reinterpretação do seu atuar nas escolas, a partir das experiências com seus alunos.

O redesenhar das estratégias de ensino pode ser igualmente observado a partir dos escritos da professora Snoopy. Ao revisitar a justificativa que a docente escreve para o seu personagem, percebe-se que ela tem muito do professor pesquisador, que não se aquieta com os conhecimentos que possui. Ela está sempre em busca de algo que possa ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Os autores Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) já ressaltavam a importância de um professor que reflète sobre a sua ação pedagógica e que busca, por meio da pesquisa, aprimorar as suas práticas em uma atitude crítica e reflexiva. A professora Snoopy apresenta características de interpretação e reinterpretação do seu fazer docente, contudo, diferentemente da professora Velma, o que a influencia está intimamente ligado aos aspectos cognitivos apresentados pelas crianças.

Outro ponto presente na escrita desta professora são as questões afetivas no que diz respeito aos alunos. Para ela, a presença, a doação e a energia positiva que passa para os alunos são essenciais nas relações estabelecidas enquanto professora. Essas afirmações vêm ao encontro dos escritos de Tardif (2012, p. 130), nos quais apresentam a afirmação de que o trabalho docente “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.” Na constituição da identidade docente da professora Snoopy, as experiências positivas que teve nas relações estabelecidas com seus alunos, no passado, potencializam o seu trabalho com os discentes. Para ela, perceber os alunos faz parte do trabalho docente e de sua identidade como profissional.

Do mesmo modo, as questões afetivas ficam aparentes na escrita da professora Malévola. Ela mostra a indissociabilidade de sua personalidade no trato com seus alunos. Essa professora apresenta valores rígidos no que se refere ao relacionamento com seus alunos, pois ela acredita em um professor que estabelece limites e disciplina, todavia,

também apresenta uma perspectiva de afeição em relação aos discentes. Segundo Tardif (2000), a profissão do professor carrega muito do humano que existe em sua prática, o que o exige certa disponibilidade afetiva.

Já no relato da professora Bela, as relações estabelecidas no ambiente escolar são consideradas difíceis. Contudo, como sua personagem, a professora não desiste da sua atuação. Para Mury (2011, p. 92), “o desenvolvimento pessoal é tão importante quanto o desenvolvimento profissional, e o espaço de relações humanas é fundamental”. Para a professora Bela, a escola é um espaço de muitos conflitos, mas também de muitas aprendizagens.

Embora a professora Gru não tenha justificado a sua escolha pelo pseudônimo, ao analisar a sua entrevista, percebem-se certas características pertinentes. O fator apontado pela professora como decisivo em sua escolha pela profissão foi o dia a dia do trabalho em sala de aula, embora essa não tenha sido sua primeira escolha tanto de carreira a ser seguida como de curso superior a ser estudado. Mury, ao referir-se à escola, afirma que “nesse espaço, os sujeitos passam de alunos a professores, e seus contatos sociais são mantidos, principalmente dentro deste círculo” (2011, p. 88). Sendo assim, fica aparente, nas falas da professora e nas respostas em seu formulário, que as relações estabelecidas no ambiente escolar foram decisivas para a sua escolha profissional e na mudança de aluna à professora que ocorre na constituição da sua identidade.

A professora Elsa descreve que suas experiências ao longo de sua carreira foram positivas, contudo, nesse contexto em que vive, nota-se que ela acredita sentir-se pouco confiante em relação à importância do seu trabalho com seus alunos, influenciando na forma como ela se vê como profissional. Lecionando há 23 anos, ela está em uma fase, apontada por Huberman (1992), de questionamentos acerca da sua profissão e até mesmo de descrença de que sua atividade possa ser importante para os estudantes. Todo o processo de transição sobre o qual a professora Elsa está passando profissionalmente (proximidade com a aposentadoria) reflete em sua identidade como docente.

Observando todas as justificativas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa, encontra-se um ponto de intersecção em todas elas: a importância social nas escolhas dos pseudônimos desses professores e como esse ‘outro’ influencia na percepção desses profissionais em relação à atuação docente. Esse ‘outro’, presente nas características do ser professor, é visível no delegar ao aluno a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, apontado pelo professor Capitão Planeta; também reside na

preocupação que a professora Velma possui em relação à opinião que os alunos têm de sua aula; e fica aparente nos dizeres da professora Snoopy quando ela se preocupa em ofertar uma aula de qualidade aos seus alunos; também é nítida no sentimento de carinho e cuidado que as professoras Snoopy e Malévola apresentam em suas justificativas; e habita as relações conflituosas que a professora Bela alega enfrentar no ambiente escolar; está na aceitação da profissão que somente se concretizou após sentir-se acolhida pelo grupo com o qual atuava a professora Gru; e se faz presente na sensação de abatimento da professora Elsa quando enfrenta o descaso de alguns alunos.

De acordo com Cunha (2010, p. 76), “o ser humano é um ser social e histórico, que se constitui à medida que interage com o meio em que está inserido e com os outros seres humanos”. O social está presente nas características apresentadas pelos sujeitos deste estudo e justifica a escolha dos pseudônimos, porque o ser humano se constitui na constante interação com o ‘outro’, seja ele um familiar, um aluno ou um colega de trabalho.

Os sujeitos que coabitam os espaços desses docentes também contribuem na construção da identidade de cada um deles, bem como nas ações e juízos que cada um dos professores participantes desta pesquisa faz uso em seu dia a dia no ambiente escolar. Isso significa, que cada ser humano envolvido na vida desses docentes também contribui para a profissionalização desses professores. Contudo, para compreender melhor a identidade desses docentes ainda se faz necessário analisar os dados do formulário preenchido pelos docentes, pois neles há a descrição do perfil desses profissionais, sendo essa uma das lacunas percebidas nas pesquisas correlatas.

3.1.2 Perfil dos docentes de LI que atuam com a infância

Para identificar o perfil dos profissionais de LI de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa que lecionam para a infância, foram analisados os formulários respondidos por sete professores concursados que atuam como docentes de LI para os anos iniciais. Os dados obtidos por meio dos formulários foram separados em duas categorias: formação e atuação, ambas apresentadas nos quadros que seguem.

Quadro 06 - Formação

SUJEITOS ⁴¹	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA À INFÂNCIA
PROFESSORA BELA	2006	UNIVILLE	Nenhuma
PROFESSORA MALÉVOLA	2007	UNIVILLE	Nenhuma
PROFESSORA SNOOPY	1999	UNIVILLE	Algumas pela Secretaria de Educação.
PROFESSORA VELMA	1990	UNIVILLE (FURJ)	05 com temáticas diversas ofertadas pela Secretaria de Educação.
PROFESSORA ELSA	1983	UFSC	Algumas pela Secretaria de Educação.
PROFESSOR CAPITÃO PLANETA	2001	UNIVALI	Algumas pela Secretaria de Educação.
PROFESSORA GRU	1995	UNIVILLE (FURJ)	Algumas pela Secretaria de Educação.

Fonte: as pesquisadoras (2016)

Uma das características dos professores que atuam com o ensino de LI no Brasil corresponde ao perfil demográfico desse grupo de profissionais; o que é um dado semelhante a informações demonstradas no quadro acima. Segundo referências expostas pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), as mulheres representam 81% dos cargos de professor de LI, enquanto os homens correspondem a 19%. Esses dados se assemelham aos dados obtidos no município estudado: 77 dos professores de LI são do sexo feminino enquanto seis são do sexo masculino, o que se reflete no perfil demográfico expresso no quadro 06 (seis professoras de LI e somente um professor de LI).

A questão da predominância feminina persiste em algumas áreas das licenciaturas como a pedagogia e também as línguas, embora a profissão do magistério tenha sido uma profissão predominantemente masculina nos primórdios das escolas (SANTOS, 2008). Em justificativa para o afastamento do sexo masculino de determinadas áreas, “afirmava-se que elas [as mulheres] tinham aptidão para a profissão docente, pois essa passava a ser vista como uma extensão do lar. Assim, a profissão passa a adquirir características marcadamente femininas [...]” (ALMEIDA, 1998 apud SANTOS, 2008, p. 01).

A crença na identidade docente como sendo marcada por características femininas coloca em destaque o atual cenário no qual são poucos os profissionais do sexo masculino atuando no magistério. Um preceito rompido nas áreas consideradas de

⁴¹ Pseudônimos escolhidos pelos sujeitos da pesquisa na escrita do memorial.

exatas, mas que permanece nas áreas de humanas, algo que pode ser percebido também nos dados obtidos nesta pesquisa.

Ao observar os dados presentes no quadro 06, pode-se constatar que todos os docentes entrevistados possuem a dupla habilitação em Letras (Português/Inglês), um resquício da primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras que foi aprovada em 19 de outubro de 1962 (PAIVA, 2005). Na proposta de 1962, os cursos não poderiam ofertar uma habilitação em LE separada da habilitação na Língua Portuguesa, algo que, de certo modo, colocava a LE como coadjuvante na formação do novo professor.

Em continuidade à análise, observa-se que todas as instituições que formaram esses docentes são instituições de Santa Catarina, posto que seis dos docentes estudaram em universidades que pertencem à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) de ensino. Algo que possivelmente proporcionou aos mesmos uma formação bastante semelhante entre si. Além disso, o fato de terem se formado em instituições do sistema ACAFE corrobora com os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), que expõe que 58% dos professores de LI no Brasil são formados por instituições comunitárias/privadas, possivelmente pelo baixo número de universidades públicas que ofertem o curso de Letras com habilitação em uma LE gratuitamente.

Por último, apreende-se que esses profissionais não tiveram, em sua formação inicial, uma formação voltada ao ensino da LI para crianças, mas trabalham com a infância apesar de alegarem não terem sido preparados para tal atividade antes de ingressarem na profissão. Entretanto, cinco desses professores afirmam ter recebido alguma contribuição a partir da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação para que pudessem atuar como docentes de LIC. Contudo, há de se considerar que essas formações aconteceram durante o exercício da docência desses profissionais nos anos iniciais, corroborando a ideia de uma atividade docente apoiada, em um primeiro momento, principalmente na própria experiência (TARDIF, 2012).

Além desses dados, o formulário abarcou as questões relacionadas à experiência profissional desses professores. Essas informações são apresentadas no quadro 07.

Quadro 07 - Atuação profissional

SUJEITOS	NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE ATUA	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE INGLÊS	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE PORTUGUÊS	TEMPO DE ATUAÇÃO COM O ENSINO DE INGLÊS PARA A INFÂNCIA
PROFESSORA BELA	4	8 anos	1 ano	8 anos
PROFESSORA MALÉVOLA	3	4 anos	0	6 meses
PROFESSORA SNOOPY	4	13 anos	2 anos	1 ano e 3 meses
PROFESSORA VELMA	3	12 anos	5 anos	10 anos
PROFESSORA ELSA	4	16 anos	7 anos	12 anos
PROFESSOR CAPITÃO PLANETA	4	15 anos	0	12 anos
PROFESSORA GRU	3	19 anos	5 anos	14 anos

Fonte: as pesquisadoras (2016).

Segundo os dados apontados no quadro 07, o número de escolas nas quais esses profissionais trabalham é um número significativo, posto que cada um dos docentes trabalha no mínimo em três escolas diferentes, com diversas turmas e diferentes idades. Conforme o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), 69% dos docentes de LI do Brasil atuam com o número de seis a vinte turmas por professor. Esse número é justificado tendo em vista que o ensino de LI possui um pequeno número de aulas em cada turma, o que leva o profissional a atuar com um grande número de turmas em diferentes escolas. No caso dos docentes deste estudo, isso significa conhecer a realidade de no mínimo três localidades distintas e contextos diferenciados de escola e de cada um dos estudantes com os quais atua. A diversidade de estudantes pode dificultar tanto no conhecer as especificidades de cada um como também no adaptar a sua prática aos discentes.

Outro fator observado, por meio do formulário, foi o fato de todos esses professores possuírem mais de quatro anos de experiência no ambiente escolar, principalmente como professores de LI. Entretanto, percebe-se que cinco dos professores da pesquisa também atuaram como professores de LP no início da carreira, algo frequente na carreira de docentes que possuem dupla habilitação (Português/Inglês), tendo em vista que o número de vagas disponíveis para docentes de LP é superior ao de LI, por se tratar da língua falada no país.

De acordo com o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), 65% dos professores de LI no Brasil atuam em mais de uma disciplina, ou seja, com a Língua Inglesa e também com a Língua Portuguesa, fato que pode ser observado no início da carreira de cinco dos professores que são sujeitos deste estudo. Esse dado aponta que os docentes foram galgando o seu espaço como professores de LI e escolheram permanecer atuando com essa disciplina.

Outra questão a ser considerada, em observação aos dados apresentados no quadro acima, refere-se ao tempo que cada docente possui de atuação com o ensino de LIC. Esses dados demonstram que esses docentes escolheram atuar com a infância mesmo quando alegam que o enfoque dado em seus cursos de graduação se deu para os anos finais. “Ao entrarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados [...]. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.” (TARDIF, 2012, p. 86).

A prática desenvolvida ao longo dos tempos em que esses docentes atuam com a infância constitui um arcabouço de conhecimentos e ações que utilizam no atuar com as crianças em sala de aula, o que demonstra que, mesmo sem discussões prévias sobre a infância, esses profissionais escolhem atuar com essa faixa etária. Não obstante, todos os docentes que participaram deste estudo possuem anos de atuação e se mostram conscientes de que lidam com os diversos percalços advindos da sua profissão.

Com isso chega-se ao fim desta seção na qual foram discutidas algumas características que aproximam os profissionais que atuam com a infância. Na próxima seção, serão observadas as influências nas escolhas profissionais desses docentes.

3.2 CONSTRUÇÃO DE SI MESMO NA RELAÇÃO COM O OUTRO⁴²

A construção do ser professor permeia as relações estabelecidas ao longo da vida, nas diversas esferas nas quais se circula, ou seja, a construção de si mesmo reside na relação de variadas situações que se enredam ao longo da vida (DUBAR, 2005). Nessa mesma perspectiva, Cunha (2010) expõe que o acadêmico, ao ingressar na universidade em busca da profissionalização, possui um histórico de experiências e

⁴² Expressão cunhada por Dubar (2005) quando em explicação da formação da identidade. “Essas autodefinições de atores, em um contexto dado, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um dos atores também tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social”. (DUBAR, 2005, p.XIX)

crenças advindas dos seus outros papéis sociais (filho, aluno, amigo, etc.), portanto, já possui expectativas e representações sobre o que vem a ser a sua profissão. Dessa forma, importa ressaltar que a constituição docente não é inata, pois se constrói através da socialização. Assim,

a ideia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.* (TARDIF, 2012, p. 71, grifo do autor).

A interação, citada por Tardif (2012), se estende por toda a história de vida dos sujeitos. Segundo o autor, a fonte de aquisição dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula é social,

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2012, p.15).

Partindo dessa perspectiva social da constituição docente, importa reafirmar que as identidades dos docentes se originam da confluência das individualidades do sujeito com as condições oferecidas pelo sistema (DUBAR, 2005). Perspectiva que está respaldada em García quando, ao estudar Burke (1990 apud GARCIA, 1999), expõe que a carreira do professor deve ser entendida sob duas óticas: pessoal e organizacional. Na primeira, os fatores que influenciam são as crises pessoais, a família, as etapas da vida, a questão da vocação, etc. Na segunda estão as expectativas sociais, estilo de gestão, regulamentos, sindicatos, etc.

Essas óticas indicam que as situações e pessoas com as quais o docente se relaciona, antes mesmo de se tornar professor, contribuem na sua formação profissional; pois suas escolhas e ações estarão pautadas nessas experiências que podem ter sido adquiridas antes da formação inicial, durante a formação inicial ou mesmo após o ingresso na profissão. Nessa lógica, Tardif aponta que o fazer docente tem origem social, pois “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (2012, p.19). Contudo, o processo de profissionalização, construção

da identidade e desenvolvimento profissional não é estático, mas está em constante movimento devido às experiências profissionais e pessoais que continuam a existir na vida do docente. “A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator.**” (DUBAR, 2005, p. XVII, grifo do autor).

Nessa perspectiva, tornar-se docente implica na junção de um grande mosaico de processos de socialização, primárias (família e escola) e secundárias (trabalho) que contribuem na individualidade do ser. Nenhum docente é igual ao outro, suas influências e histórias de vida são diferentes, o que acarreta na singularidade do atuar desse profissional em sala de aula.

Em outras palavras, as práticas dos docentes não são assépticas, no sentido em que não são prisioneiras das posições que ocupam no espaço social. As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização a qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível. (LELIS, 2008, p. 65).

A partir disso, entende-se que, para compreender os processos que profissionalizam o docente, é preciso considerar os aspectos relacionados à escolha da profissão, formação, carreira, contexto de atuação, motivações, desafios e perspectivas, ou seja, absorver a pessoa do professor (MURY, 2011).

Nesse sentido, pensar nos processos que profissionalizam o professor implica na necessidade de estudar as questões que influenciaram o atuar desses docentes, pois somente com um olhar mais amplo para além da prática e da formação acadêmica deles é que se pode entender realmente os processos que formam esse profissional.

Portanto, nas próximas subseções, serão analisadas as influências que fizeram e fazem os professores deste estudo adentrarem e continuarem nessa profissão, de modo a cumprir com o segundo objetivo específico da presente pesquisa: analisar os constituintes da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância.

3.2.1 Influências da família e outros sujeitos: escolha profissional e atuação docente

As escolhas que os docentes fazem para ingressar na profissão estão repletas de sentimentos e lembranças. O papel do outro representado pela família e por amigos tem fundamental importância nas escolhas feitas pelos sujeitos. “Uma pessoa constitui-se pessoa graças aos ensinamentos recebidos de outras pessoas, de maneira intencional ou não, formal ou não, planejada ou não, visto que durante nossas vidas, estamos sempre aprendendo e ensinando” (CUNHA, 2010, p. 76).

Em consonância com os dizeres de Cunha (2010), uma parte do que os docentes entrevistados alegaram em seus memoriais e entrevistas diz respeito ao constituir-se docente por meio da influência de outras pessoas. (01) “*Minha memória mais remota de como acredito que fui influenciada a seguir a profissão de professora com a infância foi quando brincava de escolinha com minhas amigas e irmã mais nova*” (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).⁴³

A influência das atividades desenvolvidas no período da infância, mesmo que indiretamente, podem levar à escolha pela profissão de docente. Tardif (2012) aponta que muitos docentes referem-se à origem infantil na sua opção pelo ofício, principalmente nas brincadeiras realizadas quando criança, algo observado no excerto da professora Snoopy. Sendo que a atividade ‘brincar de escolinha’ é comumente aderida pelas crianças e realizada tanto em casa quanto nos espaços escolares nos momentos de dramatização. Entretanto, esta não é a única razão apontada como seleção à profissão dessa professora que contou com o convívio próximo de uma tia professora, fator presente em sua escolha.

(02) *Mais tarde posso dizer que via na minha tia professora uma referência, pois passava as férias a observando arrumar o material dela, os cadernos de planejamento na bolsa de palha. [...] Muitas vezes a acompanhei na escola, assisti a suas aulas e ajudei até a recolher cadernos de alunos. Fui a passeios de estudos com ela e sua turma. Isso de alguma maneira me influenciou a seguir minha trajetória profissional como docente para a infância.* (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).

Pequenos detalhes, como observar algum parente ou amigo professor, também são referências que remetem à escolha profissional de muitas pessoas. De acordo com Tardif (2012), as pessoas também podem ser induzidas pelo *habitus familiar*, quando

⁴³ Os excertos serão apresentados respeitando as normas da ABNT de citações curtas e longas, contudo estarão numerados e em itálico.

algum parente de relação próxima possui tarefas ligadas ao ensino, estabelecendo uma relação de afeto e proximidade com a profissão.

(03) A questão do magistério da vida de professora, eu acho que estava dentro de mim de alguma forma porque a irmã do meu pai é professora. Da vida dela toda eu lembro que eu chegava na casa da minha vó paterna e haviam livros e cadernos, planejamentos e o dia do soldado com desenhos. E eu ficava vendo aquilo ali e inconscientemente deve ter ficado gravado alguma coisa. (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

As situações nas quais as próprias instituições sociais (família e escola) influenciam na decisão pela profissão também ficam aparentes na fala da professora Malévola, quando ela relata a sua escolha por uma universidade. Por questões culturais de sua família, ela se viu em uma situação de escolhas reduzidas para o ingresso em uma universidade. *(04) “Eu tinha dezessete anos, não era nem maior de idade ainda para ir para fora também. A condição no momento não me deixava escolher outra área”* (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA). A questão da idade como um fator de perspectiva de independência também faz parte da cultura de certos núcleos familiares. A impossibilidade de estudar em outra cidade por questões de idade levou a docente a uma restrição nas possibilidades de escolhas profissionais, o que culminou com a escolha pelo curso de Letras.

Diferentemente das professoras Snoopy, Bela e Malévola, para alguns, a decisão de fazer Letras não foi algo influenciado pela família, mas ao acaso. Algo que, mesmo sem a intencionalidade, foi constituindo o ser docente desse profissional.

(05) [...] nunca havia pensado em ser professora das séries iniciais, nem professora eu não pensava. Eu caí de paraquedas na educação, aliás, eu acho que foi uma coisa meio que do subconsciente porque a minha mãe queria que eu fosse professora. Só que eu nunca quis. [...] E eu trabalhava em uma empresa bem afastada. E o office boy foi fazer as nossas inscrições, minha e de outras pessoas. [...] Então na hora de fazer a inscrição eu acho que ele trocou [...] [...] Então o meu chefe, o diretor da empresa, ministrava aulas na faculdade F. na época no curso de economia. [...] ‘Você começa o curso e vê se tu vais gostar ou não’. (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

O que é possível observar, a partir da fala da professora Gru (excerto 5), é a inexistência da sensação de vocação na profissão de professor, o que remete ao fato de que pessoas que não se dizem ‘apaixonadas’ pela área podem aprender o ofício e tornarem-se profissionais da educação. Nessa perspectiva, Arroyo (2011) ressalta que há dificuldade em separar o traço vocacional da figura do professor, tendo em vista que se

cruzam traços sociais, afetivos, religiosos e culturais que vocacionam, ainda nos dias de hoje, a profissão da docência.

Ainda em consideração à fala de Arroyo (2011), quando pontua os traços sociais, afetivos e culturais, pode-se remeter à fala do professor Capitão Planeta, quando este justifica a sua opção pelo curso de Letras, pautando-se principalmente nas afinidades que poderia ter com a carreira.

*(06) Muito debate com colegas, amigos, família e professores sobre faculdade, qual curso escolher, afinidades. Uns pensando em retorno financeiro; falávamos também em fazer “alguma coisa legal” e eu pensava sempre nas tais **afinidades**. [...] Como bom adolescente, a música tomou conta de grande parte dos meus dias. [...] Na hora do vestibular, nada melhor do que Letras. (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA, grifo nosso).*

Seguir uma carreira na qual se tem afinidades também faz parte de um repertório cultural em nossa sociedade, algo que, para o professor Capitão Planeta, se deu em diálogos constantes com colegas, amigos, família e professores, ou seja: a construção da sua escolha se deu em processo relacional com o outro. Algo que se aproxima da definição de identidade proposta por Dubar, na qual ela “[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (2005, p.136, grifo do autor).

Essa situação também se faz presente nas falas das professoras Elsa e Gru que inicialmente não tinham a pretensão de seguir carreira como docentes, mas que, no decorrer do curso de Letras, na relação com os colegas de sala, essa percepção se alterou.

(07) A partir do segundo ano, segunda fase nós formamos uma equipe muito boa, uma equipe de amigas assim muito e umas bem interessadas, inclusive. Que eu acho que uma ajuda a outra [...] Tinham umas que tinham realmente o dom pra ser professora, claro que aquilo vai te influenciando ... vai pegando gosto pela coisa. E daí, assim eu gostei, gostei de ser professora. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

(08) Então eu comecei, começou um grupo muito bom. A gente fez amizade e eu acabei gostando. (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

A escolha pela docência, para essas professoras, não foi, em um primeiro momento, a profissão a se seguir, tendo em vista que essas docentes tinham em mente, inicialmente, que seria necessária vontade de seguir uma determinada carreira para

pudessem se estabelecerem em uma profissão. Todavia, ao longo da graduação, pela imersão nesse universo, as suas concepções do ser professor foram se alterando, o que as possibilitou pensar em seguir carreira como docentes.

Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. (GUIMARÃES, 2005, p. 207).

Aderir a uma profissão está intimamente ligado à ideia de identificação dos sujeitos com as concepções implícitas em seu meio profissional. Ao conviverem mais intimamente com o universo da docência, as professoras Gru e Elsa se permitiram criar vínculos com a profissão e fazer aproximações das suas identidades com as identidades relacionadas à profissão.

Ao observar os dados da análise, faz-se necessário ter em mente que seguir uma profissão não ocorre em terreno neutro, mas em uma intensa mistura de vozes e atores sociais que influenciam. Percebe-se, que essas vozes também permeiam o atuar do docente, portanto, vão para além da escolha da profissão. Elas fazem parte de um repertório de saberes que influenciam na opção por atividades, atitudes e tomadas de decisões que acontecem no cotidiano escolar desses profissionais. “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2012, p. 15). Nesse sentido, percebe-se, nas falas e escrita dos professores sujeitos da pesquisa, a mescla de saberes que muitas vezes são oriundos da família e de outros sujeitos, mas que se adaptam e se incorporam à prática desses professores.

A professora Bela, quando questionada sobre onde aprendeu o ofício de professora para a infância, expõe as experiências que teve com a sua tia ao longo da profissão. (09) “Ela deu algumas dicas. A gente troca muita figurinha, mas ela é professora de sala do quinto ano” (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). Mesmo que sua tia não atue com a mesma disciplina que a docente entrevistada, as trocas de experiências são ricas para atuação docente dessa professora. Algo semelhante acontece com a professora Snoopy,

(10) *Eu acho assim, na organização. Ela [tia da docente] sempre foi muito organizada e eu sempre observei isso nela. Eu não assisti a muitas aulas dela, então não posso dizer da questão didática, mas eu via dedicação,*

organização, o jeito como ela mantinha os cadernos do planejamento, então mais ou menos isso, assim. [...] Eu sempre observei o planejamento dela, que ela fazia. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY)

Para Tardif (2012, p. 79, grifo do autor), “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*”. Em consonância com a ideia do autor, percebe-se que a professora Snoopy (excerto 10) aprendeu muito do planejamento e da organização necessárias para o trabalho na escola antes mesmo de entender que eles fossem importantes para a sua atuação como professora.

O professor Capitão Planeta também vivenciou muito dessa inserção em razão de ter mãe professora. Por esse motivo, atribui o que sabe sobre o trato com as crianças às experiências que a mãe proporcionou a ele antes de ele ter se tornado professor. (11) *“E por ter a mãe professora e estar inserido sempre nesse mundo de escola, tu acabas tendo aquele tino pra saber como trabalhar com as crianças”* (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Contudo, mesmo tendo contato com as experiências do ser professor por meio da profissão da sua mãe, o professor Capitão Planeta se sente inseguro quando se percebe em sua primeira experiência como professor. Nessa ocasião, conta com o auxílio de uma amiga que o ajuda orientando sobre o seu primeiro planejamento.

(12) Meu primeiro planejamento foi aterrorizante escrever. Nunca tinha planejado uma aula para criança. Lembro-me das palavras de uma amiga quando mencionei fazer um cartaz sobre as cores: “Você não está pensando em fazer um círculo, pintar de amarelo e escrever yellow do lado, né?” – Claro que eu estava! (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

As dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes são muitas. Segundo Tardif e Raymond (2000), é uma fase de intensas descobertas: nas conversas nas salas dos professores, no desmonte do aluno ideal, na ruptura com os conhecimentos apreendidos na licenciatura, no empenho pelo reconhecimento no grupo de professores e no domínio gradual das situações de trabalho. No caso do professor Capitão Planeta, houve a insegurança inicial do primeiro planejamento, para o qual, pensava em realizar atividades mais instrucionais como círculos com diferentes cores. Para o professor Capitão Planeta, a experiência do primeiro planejamento contou com a ajuda de uma

amiga que não era professora, trazendo a vivência dessa amiga para a situação, denotando a importância dos outros olhares na constituição do professor.

Algo semelhante também pode ser observado na fala da professora Velma que, ao comentar sobre as suas experiências em sala de aula com tradução, se pauta em atividades que são anteriores à docência.

(13) O que importa, na minha opinião, é eles entenderem o que está sendo falado. [...] Aí claro, se ele for fazer no futuro uma engenharia, que eu trabalhei também em uma empresa de engenharia e fui secretária, aí sim, mas mesmo assim, os engenheiros irão traduzir mais pra eles entenderem o funcionamento da máquina. Agora um texto traduzido corretamente só se você for um tradutor. (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).

A situação descrita pela docente ocorre porque “na verdade, o professor se baseia em vários tipos de juízos para estruturar e orientar sua atividade profissional” (TARDIF, 2012, p. 210-211). Portanto, a professora Velma, ao trabalhar com textos com seus alunos, faz pouco uso da tradução, tendo em vista que, ao observar os engenheiros no local onde trabalhava, percebia que eles não precisavam traduzir totalmente os documentos para fazer uso deles. Nesse sentido, para a docente, o uso da tradução na íntegra de textos em sala de aula não seria uma atividade que precise ser exercitada constantemente, pois não seria muito utilizada pelos alunos no decorrer de suas vidas. Essa percepção da tradução foi construída através da experiência que essa docente teve em relação ao trabalho com engenheiros em uma empresa multinacional, ou seja, a partir do seu olhar sobre o atuar de outros sujeitos ao seu entorno.

Os diferentes aspectos da formação também estão presentes quando a professora Velma relata o auxílio que o curso de Teatro, que ela havia cursado antes de ingressar no magistério, tem em sua atuação pedagógica, principalmente no trato com as crianças. (14) “[...] Participei durante 10 anos do grupo de teatro formado pelos funcionários da empresa em que trabalhei no início de minha vida profissional. Essa experiência com o teatro me ajudou muito na didática com os alunos” (MEMORIAL PROFESSORA VELMA). De acordo com Tardif (2012, p. 210, grifo do autor):

[...] o “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Essa pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação.

As influências e experiências sofridas pelos docentes ao longo de suas vidas formam o reservatório diversificado de saberes que os professores fazem uso em seu atuar docente. No caso da professora Velma (excertos 13 e 14), as experiências no trabalho e as aulas de teatro se fizeram presentes no lidar com os alunos em sala de aula. O mesmo acontece com a professora Snoopy em relação às suas experiências enquanto aluna/filha, algo que ela traz como parte do seu repertório de práticas como professora.

(15) Então assim, eu lembro que eu guardei os meus cadernos por muito tempo, os meus cadernos de infância, assim. Eu adorava olhar aquilo, daí brincava de escolinha com as bonecas então eu sempre tive essas referências, bem eu me lembrando da minha época de aluna, que eu era bem consciente e os meus pais também bem em cima, sabiam o que eu tinha que fazer. Tinha toda uma rotina, eu me baseei nisso, eu acho. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Além do repertório de práticas experimentado pela professora Snoopy (excerto 15), também se faz necessário observar que “[...] a relação com a escola já se encontra[va] firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem em um terreno neutro” (TARDIF, 2012, p. 79). Ou seja, o seu fazer docente já estava carregado de impressões que ela mesma havia presenciado durante a sua trajetória enquanto discente, bem como todo o juízo de participação da família no processo de ensino e aprendizagem, posto que seus pais foram bastante atuantes no seu fazer como aluna.

Algumas influências e situações que se presencia ao longo da vida são cruciais no entendimento de certas ações tomadas por profissionais. A cobrança dos estudantes em relação às atividades, a organização, a criatividade e a didática foram experiências e influências que esses docentes tiveram ao longo de suas vidas e que marcaram o seu atuar docente. Nessa perspectiva de influências, também se faz relevante observar as influências que outros profissionais como professores, inicialmente mestres e posteriormente colegas de trabalho, têm sobre o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa.

3.2.2 Influências provenientes dos mestres: pedagogias invisíveis⁴⁴

Sabe-se que ser um profissional ligado à área da educação significa “participar da emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 28), o que, segundo o autor, contribuirá para a diminuição da exclusão social e permitirá a liberdade das pessoas também no que consta às questões econômicas, políticas e sociais. Portanto, ser docente é uma tarefa que contribui para a constituição dos estudantes, principalmente para os que posteriormente poderão tornar-se professores. Tardif (2012, p. 76), ao relatar dados dos estudos de Lessard e Tardif (1996) e de Tardif e Lessard (2000), aponta que “outros professores também falaram da influência de seus antigos professores na escolha de suas carreiras e ensinar”. Essa influência, apontada pelos autores, fica evidente no relato da professora Malévola e da professora Elsa, embora em diferentes perspectivas.

A professora Elsa aponta que a sua primeira professora de inglês era rígida, mas marcou a sua história como discente de forma positiva.

(16) [...] desde a minha quinta série, eu tive uma professora em colégio de freira, rígida... muito rígida... que a gente vinha com aqueles casacões lá em Lages, brava, e tinha que decorar os verbos irregulares todinhos, naquela época era decorado. Mas eu me apaixonei pelo inglês desde o começo. Então assim... não é que quisesse ser professora de inglês, mas eu fiz letras... letras e inglês, porque eu gosto de inglês. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

A experiência positiva relacionada ao primeiro contato com a LI proporcionou à professora Elsa a perspectiva de pensar em possibilidades para a sua profissão. Já no caso da professora Malévola, houve o incentivo da primeira professora de inglês na escolha da forma de ingresso na universidade.

(17) Olha, o meu primeiro contato com o inglês foi no quinto ano. [...] E eu tive uma professora muito boa. [...] Eu acho que foi uma professora que me deu uma aula boa e valorizou a motivação que eu tive no contato com o inglês. Tanto é, que ela que me incentivou a fazer o Enem para entrar na faculdade. Ela que me incentivou. Eu não ia fazer Enem, eu ia fazer vestibular. Ela falou ‘Não, faz o Enem, você tem capacidade de passar.’ E eu entrei na faculdade pelo Enem. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

⁴⁴ O termo pedagogias invisíveis foi primeiramente cunhado por Basil Bernstein para “caracterizar práticas pedagógicas baseadas em regras mais ou menos explícitas quanto ao conteúdo, ritmo e sequência do aprendizado, papel do educador/transmissor e parâmetros de avaliação. (CAMPOS, 2002, p. XVI). No caso deste estudo, ele se refere às atitudes e ações de professores que influenciam indiretamente no atuar dos docentes.

A postura confiante dessa docente frente à possibilidade de a professora Malévola fazer o Enem e ingressar em uma universidade sem a necessidade de participar de um vestibular foi primordial para que a docente pudesse confiar em si mesma. Outro ponto a ser observado a partir dos excertos 16 e 17 refere-se ao fato de as professoras terem o seu primeiro contato com a LI somente após o período de suas infâncias (a partir da quinta série), e ainda assim transporem essa vivência com as professoras para o seu dia a dia na escola com as crianças atualmente.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2012, p. 69).

Entretanto, nem todas as vivências escolares são positivas para os discentes, como é o caso da professora Velma que não faz o uso de traduções na íntegra em suas aulas em decorrência de uma experiência negativa pela qual passou quando era estudante.

(18) Também não passo textos para traduzir e eles ficam felizes da vida, porque eu tenho trauma da época em que eu estudava, que tinha sempre na primeira página do novo capítulo um texto enorme e a professora dizia “Pega o dicionário e traduza.” Aquilo ali era um terror[...]. Então o que eu sinto que foi ruim pra mim, eu acredito que será ruim pra eles também, então eu não uso. (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).

É interessante observar que a experiência vivenciada pela docente enquanto aluna se sobressai às discussões e vivências que ela teve ao longo de sua formação inicial ou continuada. Sob essa perspectiva, Tardif (2012) aponta que os professores julgam a partir do que vivenciaram em sua história de vida como estudantes: se algo foi negativo para eles, também será pouco proveitoso para os seus alunos. Metodologias aplicadas com esses docentes em período escolar podem ser replicadas ou não, dependendo da percepção de eficiência que o docente teve em relação ao método quando o experienciava enquanto aluno. Nesse sentido, situações vividas ao longo do período escolar marcam profundamente o futuro professor, bem como o reconhecimento de personalidades de professores marcantes e atividades realizadas. “Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira

involuntária, em pauta de sua atuação.” (IMBERNÓN, 2011, p. 65). A resistência em usar a tradução de textos em LI nas aulas da professora Velma demarca o embate com um modelo de ensino experimentado e considerado pouco eficiente por ela.

A professora Bela, diferentemente da professora Velma, se pauta no modelo de outros professores, que teve ao longo de sua jornada como estudante, para o seu atuar em sala de aula. (20) *“Eu tive professores sérios que não abriam a boca. Mas que me ensinaram muita coisa”* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). A sua postura mais reservada, enquanto docente, é fator que se deu também em decorrência da identificação que sente com os professores mais reservados. (21) *“Mas eu aprendi muito com esse professor. É um excelente professor. Um pouco fechado. Não era aquela coisa extrovertida, mas ele era de cobrar.”* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

Nesse sentido, corrobora-se a ideia de Barreto (2009, p. 29) quando se afirma que “no processo ensino e aprendizagem, o que é transmitido é fundamental, mas a forma como é transmitido é essencial”; portanto, mais do que o conteúdo, o professor também comunica a forma como ministrar esse conteúdo a partir das suas atitudes em sala de aula. A professora Bela, segundo os excertos 20 e 21, afirma cultivar vínculos com os professores mais fechados que já teve enquanto estudante e, transpor essas características para o seu atuar no ambiente escolar conforme ratifica Barreto (2009).

A influência dos docentes que perpassam a vida dos professores desta pesquisa trouxe contribuições para o desenvolvimento da docência nesses sujeitos. Para a professora Snoopy, a influência do período escolar vivido por ela ficou mais aparente no início da sua carreira junto a Rede Municipal de Ensino, quando houve a primeira experiência enquanto docente com a realidade escolar. Situação que fez emergir experiências que ela havia experienciado enquanto estudante. (22) *“[...] então o que eu tenho de referência é isso da minha experiência, sempre ficou bem gravado na minha memória de como é ser aluno e o papel do professor. Dali eu tirei algumas coisas né? A questão da organização, de cobrar essa organização deles.”* (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

A sensação de novidade nos primeiros momentos em sala de aula aflorou na docente a sensação de nostalgia referente aos seus tempos de aluna, trazendo experiências que foram consideradas positivas para atuar em sala de aula. Além da primeira impressão da docência e do uso de experiências vividas anteriormente ao longo da sua trajetória como aluna, a professora Snoopy se questionou acerca das atitudes da professora de LI que a marcaram. (23) *“O que será que ela fez que me encantou?”*

Pensava eu. Que tipo de aulas eram aquelas e tantas outras que tive no decorrer dos anos?” (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY). Assim “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui[u] o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2012, p. 67).

As ocorrências vividas pela professora Snoopy em suas primeiras experiências em sala de aula, as quais levaram a docente fazer uso de situações da sua história como estudante, se faz presente novamente em seu discurso quando levanta a questão da formação recebida na licenciatura em relação ao ensino de Inglês para crianças.

(24) Olha quando eu fiz o concurso eu já sabia que era para trabalhar com os pequenos, [...] Só que foi bem complicado, ainda é. Cada ano é um desafio porque eles têm um ritmo diferente dos maiores, né? Mas no começo eu não estava preparada [...] Porque na faculdade, pra ser bem sincera, eu acho que a gente não tem nenhuma referência, tirando os professores bons que tu tens. É aquela experiência, você como aluno de novo ele como professor (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Sob esse viés, sabe-se que os professores formadores dos cursos de licenciatura não são os únicos responsáveis pela formação dos docentes que atuam na educação básica, entretanto, a postura dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura é como exemplo a ser ou não ser seguido pelos futuros professores.

Sendo as relações interpessoais o meio de transmissão do conhecimento construído, através das quais existe a troca de significados, o docente sempre se apresenta como um modelo. Da mesma forma que os pais, para as crianças, se transformam em referência, a ser seguida ou não, mas sempre uma referência, o docente, mesmo na formação de adultos, também ocupa este lugar. (BARRETO, 2009, p. 28).

Um professor formador motivado e envolvente pode estimular o futuro docente a continuar seus estudos e cativá-lo para a área que está estudando. O que é visto no relato da professora Gru, para quem a influência das professoras formadoras foi direta, com ligações dos professores para a sua casa e contato dos seus professores formadores com a sua família, em um esforço conjunto para que continuasse no curso e seguisse a profissão.

(25) Fui gostando dos professores, do curso, de como eles passavam e acabei ficando. E as professoras eram bem mãezonas da gente. Se eles tinham que falar com a gente eles ligavam para casa e falavam com a minha mãe. E a minha mãe dizia ‘Nossa a professora Gru está assim, assim, assim.’ As

professoras bem antigas diziam 'Não, auxilia porque eu acho que ela vai ser uma boa professora, muito querida e muito meiga se dá bem com todos.' E no final do curso elas ficavam me acompanhando no estágio. (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

O olhar atento dos professores formadores da professora Gru foi essencial para que ela escolhesse continuar na profissão docente. Entretanto, esse estar dedicado para a formação de professores nem sempre se faz atuante nos cursos superiores. “De nada adianta transmitir um conteúdo programático se a postura do professor é contraditória à importância dada às relações entre professor-aluno” (BARRETO, 2009, p. 29). A desmotivação de um professor formador pode influenciar os futuros professores no que se refere ao trabalho docente. (26) *“Durante os cinco anos de faculdade tive alguns momentos de dificuldade relacionados à qualidade de algumas aulas, pois tive uma professora que não estava mais motivada para lecionar uma das minhas disciplinas favoritas, língua inglesa.”* (MEMORIAL PROFESSORA MALÉVOLA).

Sabe-se que as condições de trabalho de vários formadores de docentes não são ideais (atuação em diversos cursos, pouco tempo de pesquisa, acadêmicos que ingressam sem conhecimentos básicos, aligeiramento dos cursos, etc.), conforme apontam Passos e Costa (2010). Ainda somam-se a isso as questões relacionadas à fase de vida e de carreira que o docente está enfrentando (HUBERMAN, 1992). Essas questões ficam perceptíveis nas aulas dos formadores, contudo, é preciso estar atento para o efeito que as ações de cada docente formador possuem no desenvolvimento do acadêmico. Nesse sentido, entende-se que as atitudes do professor formador também são responsáveis pela formação do futuro docente, pois “a apresentação de um modelo coerente com o que se transmite é, assim, imprescindível a uma aprendizagem significativa” (BARRETO, 2009, p. 29).

Sendo assim, entende-se que o professor, indiferente do nível de ensino no qual atua, também se torna corresponsável pelo desenvolvimento profissional dos seus alunos, o que nesta pesquisa se refere ao desenvolvimento dos docentes de LI que atuam nos anos iniciais. As pedagogias que invisivelmente são dispostas para os alunos e acadêmicos no dia a dia da sala de aula acarretam em seus usos quando esses estudantes estiverem ocupando o papel de docentes.

Além dos professores formadores, existem outros docentes que contribuem para a profissionalização dos docentes, os professores mais experientes. Estes são os profissionais que serão apresentados na próxima seção.

3.2.3 Influências dos professores mais experientes

O início da carreira docente, segundo Tardif (2012), é um período marcado por descobertas e inseguranças, principalmente no que se refere às questões didático-pedagógicas e de domínio do conteúdo. A presença de professores mais experientes na vida dos professores iniciantes pode se tornar facilitadora no processo de adaptação deste profissional que considera a experiência da docência uma novidade.

A preocupação com o acompanhamento de docentes no município estudado fica visível no Plano Municipal de Educação. Nesse plano se encontra a proposta de implantação de um sistema de acompanhamento dos profissionais iniciantes através de supervisão por uma equipe de profissionais experientes (MUNICÍPIO, 2015, p. 20). Essa proposta que vem ao encontro das formações expostas por Nóvoa (2009).

A necessidade de acompanhamento nas primeiras experiências em sala de aula dos professores ingressantes na Rede Municipal de ensino é perceptível nos relatos dos professores. Esse é o caso do professor Capitão Planeta, que embora não tenha recebido um acompanhamento específico quanto ao seu ingresso na docência, aponta que a ajuda oferecida pelos colegas de trabalho foi essencial para que ele pudesse se adequar à nova rotina de trabalho.

(27) Foi praticamente uma comoção. [...] Até vinham me trazer material. Eu lembro que tinha a professora Elsa na escola que a minha mãe era orientadora e comentou na escola. [...] Então foi assim, arrecadando informação daqui e dali. Eu observava o que as professoras das séries iniciais faziam com as crianças e eu tentava adaptar nas brincadeiras e dinâmicas para a Língua Inglesa. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

A receptividade com que outros docentes acolheram o professor Capitão Planeta foi crucial na motivação que ele apresenta para o trabalho com a infância. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente” Nessa fase, o profissional está se estabelecendo como membro de um coletivo docente, portanto se trata de um momento de adaptação às novas situações e também de aceitação do grupo.

Para Tardif (2012), a fase de indução profissional proporciona momentos de troca de vivências, assuntos e conhecimentos entre os pares, de forma a permitir que o novo docente se torne um membro da comunidade de professores. Em seus primeiros

anos de atividade docente, o professor Capitão Planeta procurou se adaptar ao grupo de professores ao qual pertencia, trocando experiências com eles, inspirando-se nas atividades deles e se adaptando à cultura docente.

Imbernón (2011) ressalta a importância do trabalho em equipe e do colegiado na formação do docente. O autor complementa observando que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). Ainda segundo o autor, faz-se necessário descartar o celularismo da cultura docente. Portanto, entende-se a necessidade de um trabalho coletivo dentro do ambiente escolar, um ambiente que proporcione trocas, decisões coletivas e acolhimento dos novos integrantes do grupo.

O fato de o coletivo citado pelo professor Capitão Planeta (excerto 27) se tratar de um grupo de docentes que partilham ansiedades, trajetórias e realidades semelhantes, aproxima-os para que troquem experiências uns com os outros, o que segundo Tardif faz parte da institucionalização da carreira docente. Nesse sentido, o professor Capitão Planeta recorda das primeiras vezes em que participou das socializações do grupo de professores de Inglês do município. (28) *“A troca de experiências sempre foi e ainda é uma das coisas mais importantes. Dava muita vergonha de falar o que eu fazia em sala, pois eu era novato e ainda não sabia se o que eu fazia era importante ou não.”* (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

A insegurança presente nas primeiras manifestações do docente frente ao grupo de professores mais experientes é comum em professores que estão transitando da identidade de aluno para professor. Esse sentimento é vencido somente na acolhida dos outros profissionais e na sensação de pertencimento que é adquirida ao longo da profissão.

De acordo com Tardif (2012), uma das fontes de aprendizagem no trabalho são as experiências vivenciadas com os colegas que dão conselhos. Para o professor Capitão Planeta (excertos 27), esses conselhos fizeram com que o docente se sentisse acolhido por parte dos professores mais experientes, especialmente nos momentos de trocas de experiências. A mesma sensação de acolhida e de partilha é ressaltada na fala da professora Malévola, que obteve orientação a partir das partilhas nas formações de professores de Inglês ofertadas pela Secretaria de Educação.

(29) As formações que a gente tem tido pela Secretaria de Educação tem auxiliado um pouco, porque como você tem a junção de todos os professores tem aquela troca de experiência. Um vai colocando o que fez e deu certo e você vai utilizando esses métodos. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

As trocas realizadas nos encontros mensais com os professores de LI possibilita discutir e renovar as atividades já desenvolvidas no ambiente escolar. García (1999) relata a inserção de métodos de ensino por parte dos professores ao perceberem que outros docentes os estão utilizando, mesmo quando os docentes não estão convencidos de sua eficácia. Nesse sentido, a troca de experiências entre professores pode ser positiva, tendo em vista a possibilidade de implementação de novas atividades de ensino. Ponto esse observado na fala da professora Malévola (excerto 29) e também da professora Elsa quando ela relata que (30) “[...] é muito válido a troca de experiência. E cada professor que se identifica com aquela atividade que deu certo e aplica na sala de aula.” (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

As negociações e adaptações das atividades apresentadas nos encontros também são momentos de auxílio aos professores. Finalizando com a aprovação dos professores envolvidos nas discussões, o que para Tardif (2012) traduz a construção e validação do saber profissional, que precisa do olhar dos outros sujeitos envolvidos em uma negociação em grupo. Sob essa mesma perspectiva, o remodelar das práticas também fica exposto no relato do professor Capitão Planeta, para quem esses momentos de trocas com os professores levam-no a repensar as suas ações docentes.

(31) [...] é muito interessante, a gente dá risada. ‘Sério que tu fizeste isso? Lá na minha escola não vai dar certo. Então faz assim.’ Aí, já tem alguém que transforma a atividade ali. Isso é muito interessante de ver, as atividades propostas sendo transformadas. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Também é nesses momentos de formação que o professor iniciante em uma determinada área se sente parte do grupo de professores por ter a oportunidade de contribuir para o crescimento do conhecimento do grupo. Esse sentimento de pertencimento é perceptível na fala da professora Malévola, quando relata que a última formação que tiveram, no início do ano de 2016

(32) A última formação continuada que nós tivemos agora no início do ano com todos os professores. [...] Foi muito boa porque estavam 90% dos professores de língua inglesa de toda a Rede e boa parte da formação foi troca de experiências. E também foi legal porque havia professores que só

havam dado aulas para as séries iniciais e pegaram séries finais, e estavam 'Meu Deus! O que eu vou fazer com um nono ano!' Além de me ajudarem eu também pude ajudar nessa troca. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

Nessa formação, a docente teve a oportunidade de compartilhar as suas experiências de anos finais com professores que nunca haviam ministrado aulas para essa faixa etária, ampliando a sensação de competência no seu trabalho ao contribuir para o crescimento do grupo. Ao mesmo tempo, nessa formação, a professora relata ter recebido dicas e instruções de como proceder com os anos iniciais, tendo em vista que o ano de 2016 seria a sua primeira experiência com o ensino de inglês para crianças.

Além das trocas que acontecem nas formações docentes, trocar experiências e observar as ações adotadas pelos professores regentes de cada turma com as quais o professor de Inglês atua ajuda no entendimento do processo de aprendizagem do aluno. Essa troca também proporciona, ao docente de LI, a elaboração de atividades mais voltadas à faixa etária para a qual está lecionando.

(33) [...] eu não esperava que fossem os pequenos. Foi então que os professores me ajudaram, foram me orientando. [...] Os próprios professores de sala me ajudavam bastante na condução dos alunos em sala, reconhecer, saber como eu tinha que agir, os professores mais antigos. (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

Para a professora Gru, a experiência de contar com o apoio de professores mais experientes, no ensino de crianças, foi enriquecedora para a sua prática e também a influenciou a não desistir do desafio de ministrar aulas para essa faixa etária. Tendo em vista que, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” (TARDIF, 2012, p. 53). A troca com outros professores seja com professores regentes das salas ou com os professores que compartilham a mesma disciplina (Inglês), permite o recriar da atuação dos docentes. (34) “*Sempre perguntei pra ela e também sempre perguntei para os professores de sala mesmo. [...] Me baseando nisso, eu fui fazendo a minha própria, criando os meus próprios métodos*” (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY). A integração entre os profissionais de uma mesma instituição de ensino provoca nos docentes a possibilidade de trocas de experiências e até mesmo de momentos de ressignificação das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Nesse sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF, 2012, p. 61).

As trocas referentes ao conhecer os alunos são importantes para o docente de LI. Devido às suas condições de trabalho, somente uma aula semanal com cada turma, fator que dificulta o conhecimento da especificidade de cada estudante, os professores desenvolvem parcerias com os regentes das turmas dos anos iniciais.

(35) Ah, eu sempre converso porque a gente está muito junto, então eu sempre pergunto a... fulano de tal, a gente troca umas experiências com os alunos, e com ela também é do mesmo jeito o comportamento, e por exemplo o que ela faz que funciona com determinado problema que eu estou tendo, indisciplina. Como é que ela faz? [...] Mais a questão de conhecimento dos alunos, porque eles têm mais tempo com ela, então eu quero saber pra conhecer eles e chegar mais próximo deles. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

As experiências dos professores regentes das turmas dos anos iniciais influenciam diretamente no trabalho dos docentes de LI que muitas vezes ingressaram nessa parte da carreira sem experiência alguma sobre como trabalhar uma LE com alunos que ainda estão passando pelo processo de alfabetização. O *team-teaching* (TARDIF, 2012), representado na construção de material didático em conjunto, na partilha dos saberes é importante para a construção de um saber pedagógico no trabalho com a infância. Nesse sentido, ressalta-se que esse *team-teaching* nem sempre é cobrado ou solicitado por nenhuma outra instância na instituição escolar, mas realizado espontaneamente pelos docentes.

Essa partilha das experiências dos professores mais experientes para com professores principiantes, também fica aparente na fala da professora Elsa. Nesse caso, a docente explica como se deu o seu ingresso nos anos iniciais, que na ocasião acontecia em concomitância com o início do processo de alfabetização das crianças nas escolas.

(36) Eu lembro lá em 2000, 2001, professores que participaram desse processo, inclusive os que fizeram toda... o plano de aula, inclusive, no começo quando eu entrei aqui, eu já recebi o plano de aula do ano inteiro, no começo, não sei se você lembra, que a gente recebia uma pasta, com todas as aulas já preparadas... [...]Então eu recebi orientação das pessoas [professores que participaram da implementação do inglês nos anos iniciais. que participaram dessa formação. Recebi sim, inclusive as aulas prontas para o primeiro ano. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

As orientações recebidas pela professora Elsa de professores mais experientes, em seu primeiro ano de trabalho com o ensino de Língua Inglesa para crianças em fase de alfabetização, foi fator que influenciou diretamente em seu atuar como docente para crianças. O material preparado por professores mais experientes levou a professora a observar questões que seriam relevantes de lecionar para as crianças, bem como atividades que poderiam ser desenvolvidas nessa faixa etária.

O professor Capitão Planeta ainda ressalta uma característica encontrada nos intervalos das aulas, nas salas dos professores e nos corredores escolares: a histórias de coisas que acontecem na sala de aula. (37) *“O bom de ser professor é que você está sempre ouvindo histórias. Está sempre conversando. Um conta o que aconteceu e o que fez. Como resolveu”* (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Contudo, essa realidade não é uma frequente em todos os espaços escolares por diversos motivos: falta de tempo para a conversa entre os pares, incompatibilidade de horários e até mesmo a indisponibilidade dos sujeitos envolvidos, ficando os encontros entre os professores somente para os momentos de formação continuada como é o caso da professora Velma. (38) *“E dicas de professores, eu não tenho muito contato também, eu trabalho naquela escola à tarde e a outra professora trabalha de manhã, e na escola H sou apenas eu.”* (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).

Em decorrência de, em algumas escolas, não haver a possibilidade de trocas entre os docentes que convivem no mesmo espaço escolar, desponta mais um ator que influencia as escolhas docentes: os gestores. Estes são pauta na próxima seção em decorrência das influências que eles exerceram no atuar dos docentes desta pesquisa.

3.2.4 Influências dos gestores

Os gestores são fundamentais no processo de profissionalização docente, observando que eles são os primeiros profissionais a terem contato com o professor no ambiente escolar antes mesmo que o docente entre em sala de aula. Os gestores são pessoas capacitadas para “[...] buscar solução para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhe apoio logístico na sala de aula” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476). Com isso percebe-se a importância do gestor para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, serão considerados gestores todos os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola e também os profissionais especializados em processos educacionais presentes na Secretaria de Educação. Para Lück (2009), esses profissionais são:

[...] responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2009, p. 22).

O gestor escolar é uma figura que afeta o trabalho do docente em sala de aula, pois é ele que permite a ampliação da autonomia docente, oportuniza a formação continuada, oportunizando o diálogo com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, indica reflexões a serem consideradas pelos docentes e organiza a estrutura escolar de modo a favorecer os processos envolvidos no ato de educar.

Para os sujeitos desta pesquisa, a figura que teve maior destaque no que se refere à gestão escolar foi a supervisora Moana⁴⁵, da Secretaria de Educação, considerando que essa profissional esteve presente nos discursos de todos os professores deste estudo, desde os momentos iniciais de ingresso na profissão até os dias atuais.

Segundo o professor Capitão Planeta, ela foi essencial na superação da experiência inicial em sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com uma faixa etária para a qual ele nunca havia lecionado. (39) *“Foi ela quem primeiramente me abriu os olhos para caminhos nunca vistos. Os caminhos das crianças de terceiro ao quinto ano. Do lúdico”* (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Situação que corrobora a escrita da professora Snoopy: (40) *“Minha sorte foi ter como supervisora a Moana que guiou meus passos até eu ‘meio’ que encontrar meu caminho (ou caminhos) para iniciar com os alunos da antiga 1ª série”* (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).

Com esses relatos, é possível perceber o papel do supervisor no primeiro momento em sala de aula desses professores, principalmente por eles não terem

⁴⁵ Escolheu-se este pseudônimo para a Supervisora para preservar a sua identidade e por se tratar de uma personagem destemida e que está sempre disposta a ajudar.

experiência com o ensino da LI nos anos iniciais. Dessa forma, é preciso observar que “o papel fundamental do Supervisor coordenador é acompanhar as práticas dos professores com vista à continuidade de sua formação no interior da escola” (CORRÊA; PEREIRA, 2011, p. 181) e que esse acompanhamento revela aos docentes outras possibilidades de enxergar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

A influência que um gestor pode ter no trabalho de um docente é significativa tendo em vista que até hoje podem ser vistos os reflexos das ações da supervisora Moana no relato dos professores Capitão Planeta e Snoopy. Para a professora Snoopy, a supervisora Moana proporcionou momentos de reflexão e também de descobertas que serão lembradas sempre no seu fazer docente: (41) *“até hoje entra e sai supervisores e a gente sempre usa ela como referência porque ela é espetacular, né. Como pessoa, como profissional. Então ela sempre tinha alguma coisa pra te dizer. Você já tentou fazer isso?”* (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Para o professor Capitão Planeta, ficou o aprendizado de facetas do ensino de línguas que ele não conhecia: (42) *“então algumas das coisas que eu estou te falando hoje foi aprendizado que eu adquiri com ela. Coisas que ela me falou e eu fui praticando.”* (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). O olhar atento da supervisora nos primeiros momentos de contato dos professores de inglês com os anos iniciais permitiu aos docentes tomadas de decisões mais conscientes principalmente por se tratar de uma faixa-etária que não estavam habituados a trabalhar.

Em decorrência da incorporação da LI em um nível de ensino que não tinha contato com a LI, nem muito material disponível para consulta e por ser um tema bastante recente, o papel da supervisora Moana da Secretaria de Educação era fundamental nos momentos de dúvidas dos professores que atuavam com Inglês nos anos iniciais. (43) *“A própria Moana que nos orientava. Ela vinha quando a gente precisava do apoio dela e dos professores. Porque ninguém sabe inglês nas escolas então quanto à matéria e ao conteúdo era só a supervisora Moana”* (ENTREVISTA PROFESSORA GRU). Como a supervisora Moana da Secretaria de Educação esteve presente em todo o processo de inclusão do Inglês nos anos iniciais na cidade, ela também assumiu a orientação dos docentes nos percalços do dia a dia escolar. Em entrevista informal concedida para esta pesquisa, a supervisora Moana apresentou os materiais e anotações utilizadas para orientar cada um dos professores que estavam ingressando no trabalho com a LI nos anos iniciais. Ao longo da entrevista, percebe-se

que a supervisora Moana fazia visitas regulares de orientação nas escolas em que os professores atuavam, inclusive assistindo a aulas para melhor orientá-los. Pois,

é no próprio estabelecimento de ensino que o supervisor acolhe incertezas dos professores e juntos buscam soluções para os problemas do cotidiano, bem como a articulação entre as práticas da sala de aula com a proposta adotada pela instituição, visando ao cumprimento das metas educacionais e uma educação de qualidade. (BATISTA, 2013, p. 36).

A preocupação com a formação dos docentes é uma das funções exercidas pelo supervisor e citada no início desta subseção. As formações continuadas organizadas pela supervisora Moana e o papel desse espaço de trocas é perceptível no relato da professora Elsa: (44) “*Assim... quando nós tínhamos outra supervisora... lembra da supervisora Moana? Assim... com a Moana a gente fazia todos os meses a formação continuada. [...] Ela sempre trazia troca de experiência [...]*” (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Assim, supervisor e professor “caminham” juntos na “trilha” da formação continuada. Com uma formação articulada pela supervisão escolar, professores fortalecem os vínculos entre si, promovem reflexões sobre a prática, partilham os saberes e, sobretudo, entendem que na coletividade podem redescobrir o prazer de “ser educador”. (BATISTA, 2013, p. 38).

O papel de instigador que o supervisor pode fazer ao propor uma formação também é percebido na fala do professor Capitão Planeta, quando ele expõe a formação sobre a lousa digital que presenciou no início do ano de 2016: (45) “*tivemos uma formação sobre como manusear, mas quem manuseou foi a supervisora⁴⁶ e a gente ficou observando. ‘Meu olha só o que isso faz’*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Para este docente, mesmo sem a possibilidade de manuseio da lousa digital, a formação o instigou a pesquisar mais e a procurar manuseá-la quando tivesse a oportunidade. Para o professor, essa formação abriu os seus horizontes quanto à possibilidade de uso dessa tecnologia no dia a dia escolar e o influenciou na escolha pelo uso das tecnologias em sala de aula.

Entretanto, para a professora Bela, o fato de não ter sido possível manusear a lousa durante a formação a desestimulou a utilizá-la na escola. (46) “*Porque até houve um preparatório para usar essa lousa digital, mas eu... Eles falaram ‘Na tua hora*

⁴⁶ Supervisora da Secretaria de Educação em exercício ao longo da pesquisa (2015 – 2017).

atividade tu para e tu mexes' Vou pegar uma lousa digital de algum lugar e vou, em quarenta minutos, aprender a mexer." (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

Esses casos (excertos 45 e 46) nos remetem ao equilíbrio emocional que o supervisor precisa adquirir para lidar com as individualidades de cada um dos docentes que pertencem à escola ou à Rede de Ensino (CORRÊA; PEREIRA, 2011). Para alguns docentes como o professor Capitão Planeta (excerto 45) poder observar as facilidades em utilizar a lousa digital foi suficiente para motivá-lo a utilizar, enquanto que para a professora Bela (excerto 46) o fato de não a manusear durante a formação significaria que existiriam poucos momentos em que ela poderia se familiarizar com a lousa em seu trabalho.

Acrescenta-se ainda à individualidade docente o fator das diferentes realidades em que o professor atua, portanto, o supervisor também precisa estar em constante contato com os professores, escolas e também com as realidades vividas por todos esses atores, de modo a orientar com maior precisão a superação das dificuldades encontradas. Essas questões podem ser observadas nos relatos da professora Velma. Em uma dessas situações a docente expõe que

(47) Porque eu gosto de fazer coisas diferentes. Eu tenho pena quando passo por uma sala e aqueles alunos estão lá. Só respiram. Meu Deus. Porque eu já tive experiência quando trabalhava no J P, falei com a supervisora, que quando é halloween por exemplo, eu faço um monte de coisa. Aí eu decorei e eles fizeram máscaras, no sexto ano eles penduraram todas as mascaras no teto, e a professora da aula seguinte disse assim "Demorou quase meia hora pra acalmar eles depois daquela atividade que tu fizeste." Aí eu falei com a supervisora e ela disse "Aí que bom, quer dizer que eles adoraram e estavam empolgadíssimos então." (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).

O fato de a supervisora da escola elogiar e perceber o trabalho diferenciado que a professora Velma realiza (excerto 47) motiva a docente a continuar as suas pesquisas para desenvolver aulas diferenciadas para seus estudantes. Com essa atitude, a supervisora estimulou a docente a realizar mais trabalhos diferenciados em sala de aula, a pesquisar outras formas de abordagem e atividades diversificadas para desenvolver com os estudantes. Atitude que vem ao encontro do posicionamento de Quaglio, quando ele propõe que "é necessário criar condições propícias, não só de reflexão, mas também à emergência do professor-investigador" (QUAGLIO, 2007, p. 14).

Contudo, é preciso recordar que a equipe de gestão escolar não é composta somente pelos supervisores, mas também por diretores, secretários, coordenadores, etc. (CORRÊA; PEREIRA, 2011), portanto todos colaboram para o processo de ensino e

aprendizagem. O auxílio de toda a equipe escolar está presente na fala da professora Snoopy:

(48) Eu sempre converso com toda a equipe da escola, principalmente com os professores deles, que eu sempre faço e sempre continuo fazendo porque dá certo. Aí quando não funciona nesse nível de troca de experiências, eu tenho que procurar a direção para eles me orientarem para o que eu devo fazer. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

A perspectiva de contar com o auxílio e visão de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar remete às ideias de Corrêa e Pereira quando as autoras expõem que:

O trabalho em equipe possibilita uma abordagem mais ampla e consistente da educação a partir de vivências e conhecimentos diversos. É necessário o direcionamento de toda equipe escolar, para garantir uma mudança transformadora para todos os envolvidos no processo escolar. (CORRÊA; PEREIRA, 2011, p. 183).

Com o trabalho envolto por todo esse coletivo da equipe escolar, preparar-se para a atuação nos anos iniciais não se torna uma tarefa solitária para os professores de Inglês que nunca atuaram com a infância. No caso da professora Malévola, professora que recentemente iniciou o trabalho com os anos iniciais, o coordenador pedagógico tem auxiliado no processo de adaptação.

(49) Esses profissionais na escola têm me ajudado bastante. Mas não que eu tivesse essa preparação antes. Eu estou tendo agora. É concomitante, eu estou trabalhando e buscando esse reforço, essa ajuda. Quando eu preciso eu converso sobre o que dá para fazer e está sendo bom nas escolas que têm coordenador pedagógico. Nesta escola em que eu trabalho tem o coordenador da educação infantil que me auxilia muito também. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

A influência que o gestor possui no atuar de cada professor é notável quando ele participa do processo de desenvolvimento do docente. Com isso, o gestor se torna parceiro do professor “[...] que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam.” (QUAGLIO, 2007, p. 11). Segundo a professora Elsa,

(50) eles não costumam assim... te influenciar na tua matriz curricular. Então você tem a tua matriz curricular. [...] de tempos em tempos reuniões

pedagógicas, eles... não é que eles digam... Oh você tem que fazer assim, assim e assado. Mas, eles dizem assim... O professor deve procurar coisas novas, deve procurar se adaptar, se atualizar. Então acho que é um up, se a gente está muito acomodado... você participa de uma reunião dessas... você vai ter que melhorar 'Tem que procurar atualizar.'. Então assim... a gente recebe também da orientação e da supervisão instruções de como agir e de como melhorar, como fazer certas coisas que as vezes a gente esta meio acomodada e mudar um pouquinho, isso é bom. Quando a crítica é construtiva, vale ... tudo vale. E eu acho assim que eles devem assim... nos dar sugestões, devem nos trazer ideias, porque as vezes a gente se acomoda numa linha e se não tem... Então é bom ter uma pessoa de fora que nos traz ideias diferentes pra poder melhorar na nossa prática. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

A professora Elsa aponta que é importante o olhar de alguém que não está diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, por poder trazer outros pontos de vista e sugerir ações que não seriam imaginadas pelo docente que está inserido no processo. A possibilidade de os gestores trazerem novas perspectivas para o atuar docente, auxilia na mudança de ótica de professores que já trabalham em um determinado nível de ensino há alguns anos como é o caso das professoras Elsa (16 anos de atuação na área) e Gru (19 anos de atuação na área).

Esse olhar diferenciado pode ser observado na fala da professora Gru quando ela relata a questão das fotocópias: (51) *“houve uma época em que eu reproduzia muito, mas a nossa supervisora falou que eles tinham que fazer. Porque se eles não fazem, não copiam... é muita imagem porque os pequenos tem muita imagem”* (ENTREVISTA PROFESSORA GRU). Com o auxílio da supervisora da escola, a professora Gru permitiu-se considerar que o excesso de fotocópias poderia atrasar o processo pelo qual os alunos estavam passando, nesse caso, de aquisição de escrita. O que nos remete à Corrêa e Pereira quando defendem que “ao supervisor compete agora adotar uma postura de parceria e, como mediador, propor melhorias que desafiem as situações de aprendizagem em prol de uma educação de qualidade.” (2011, p. 178-179).

Contudo, nem todas as colocações advindas da equipe gestora são positivas no desenvolvimento do docente. Para a professora Bela, as situações em que a sua atuação não seguia na mesma direção da proposta da diretora foram desmotivadoras para o seu fazer em sala de aula.

(52) Houve uma diretora que disse para mim 'Esses assuntos são muita coisa para o quinto ano.' [...] Eu estava trabalhando as informações pessoais, aquelas frases básicas. [...] 'How old are you? Where are you from? What's your full name?' Porque eles precisavam responder a frase completa. [...] Mas eu pensei, a pessoa chega e fala 'casa', fala frase completa. Vou salpicar algumas palavras para eles e pronto! Não, né! Não que eu reduzi,

mas eu reforcei a minha metodologia e segui em frente porque tirei algumas coisas talvez. (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

As orientações da gestão sobre o fazer docente da professora Bela não foram encaradas como positivas pela docente, nesse caso vale lembrar que o papel do gestor é de ofertar um diálogo e parcerias pedagógicas com os docentes. Ampliar a reflexão sobre a forma e quantidades de assuntos abordados pela professora Bela teria sido positiva para o seu desenvolvimento docente, entretanto, a interferência dos gestores no andamento das aulas da docente proporcionou uma influência negativa no seu fazer diário.

O que se percebe, a partir dos dados desta pesquisa, é que a condução oferecida pelos gestores sejam eles supervisores, orientadores ou diretores, exerce influência nas ações desenvolvidas em sala de aula pelos docentes, principalmente por serem pessoas de constituições diferentes que olham para o mesmo objeto: o ensino. Portanto, faz-se necessário pensar em ações formativas para esses profissionais, de modo que possam fazer uso dessa influência de maneira positiva frente ao trabalho do docente.

Outra questão importante a ser ressaltada por este estudo reside no entendimento que esses supervisores possuem das especificidades de cada disciplina do currículo (Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física, Artes, Inglês etc.) e o quanto é importante para esses docentes a presença de um supervisor de LI na Secretaria de Educação, de forma que eles possam contar com o auxílio desse profissional quando as dúvidas que surgirem na escola forem especificamente sobre o ensino da LI.

Com esta subseção, encerram-se as questões que influenciam as ações, escolhas e decisões e perspectivas do trabalho do docente de LI que atua com o ensino de crianças no referido município. Na próxima seção serão observadas outras questões que envolvem a profissionalização docente, mais especificamente o seu desenvolvimento profissional como a escolha pelo trabalho com a infância, a pesquisa e a autonomia, a prática e a remodelagem da prática a partir dos alunos, a formação inicial e continuada e, os desafios.

3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional docente tem sido tema de diversos estudos e pesquisas por todo o mundo, principalmente por não se considerar que a constituição da profissão docente se dê somente pela passagem pela formação inicial e pela formação continuada.

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 07).

Esse desenvolvimento profissional, segundo o autor supracitado, compreende uma atitude permanente de indagação e reflexão na busca pela solução de problemas. Problemas esses que estão contextualizados no ambiente escolar. Para Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento docente envolve um crescimento, requer empenho e se sustenta no conhecimento e na paixão pela profissão, mas principalmente não se constitui no isolamento.

Portanto, entende-se o desenvolvimento profissional dos professores “[...] como processo e como um conjunto de instrumentos que conduzem o professor à reflexão sobre sua prática contribuindo para que os professores produzam conhecimento e aprendam com suas próprias experiências” (NASCIMENTO, 2011, p. 51). Dessa forma, Nascimento (2011) defende que, para se estudar o desenvolvimento profissional docente, se faz necessário o estudo das histórias de vida dos professores, o que consequentemente se refere ao estudar as (auto)biografias de suas práticas.

A partir de seus estudos, Marcelo (2009) aponta que o desenvolvimento profissional docente possui sete características: 1) não se baseia em modelos transmissivos (aprendizagem de forma ativa); 2) é um processo a longo prazo; 3) se baseia em atividades diárias da escola; 4) está relacionado com os processos de reforma da escola; 5) o professor já possui conhecimentos, mas as atividades auxiliam o docente a construir novas teorias e práticas; 6) é um processo que envolve a colaboração de outros atores no processo; 7) não é um modelo estanque, pois está inserido em diferentes contextos e pode assumir diferentes formas dependendo das necessidades escolares.

Essas características apontadas por Marcelo (2009) se fazem presentes em diversas atividades e momentos da vida docente. Mas elas também dependem de outras circunstâncias para que possam ser eficientes como: espaços e tempos adequados para a integração entre os pares, recursos financeiros e materiais para que possam se concretizar e incentivo das lideranças para que se propicie uma cultura colaborativa no contexto de trabalho (OLIVEIRA-FRANCO; FORMOSINHO, 2002). Pois, “é na sua resolução que os professores adquirem (através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro) conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe” (OLIVEIRA-FRANCO; FORMOSINHO, 2002, p. 13).

Quando se entende que os docentes se desenvolvem a partir de seus próprios contextos, estudando e reelaborando as suas práticas por meio de um coletivo de professores, concebe-se o professor como “[...] um profissional com autonomia sobre seu trabalho capaz de interagir em diferentes contextos assumindo atitude de abertura a novos saberes e detentor de postura crítica e reflexiva” (NASCIMENTO, 2011, p. 49). Essa reflexão da prática pode se dar em parceria com colegas mais experientes ou menos experientes, alunos e outros sujeitos desde que contribuam para a conscientização da problemática envolvida (NASCIMENTO, 2011). Pois,

Ao reelaborar referenciais, o docente ressignifica teorias, constrói sínteses e conhecimentos, transformando a própria prática a partir de valores e crenças que foram sendo construídas e incorporadas ao seu fazer docente, muitas vezes validadas pela experiência. (NASCIMENTO, 2011, p. 55).

Portanto, é preciso estudar o desenvolvimento profissional docente a partir de uma perspectiva teórica que valorize e instigue o desenvolvimento do ser humano, estudando tanto os contextos de interação do profissional com os seus contextos de aprendizagem. De forma que “o desenvolvimento profissional procur[e] promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (MARCELO, 2009, p.15).

Portanto, nas próximas subseções serão discutidos os excertos dos sujeitos desta pesquisa em consonância com as características do desenvolvimento profissional, ou seja, entendendo ela como um processo a longo prazo, envolvendo diversos sujeitos que contribuem para a reflexão da ação, com cursos que propiciem momentos de trocas e desafios da atuação docente, sempre partindo do contexto da prática que se dá no trabalho do professor de inglês que atua com a infância.

3.3.1 A escolha pelo trabalho com a infância: os afetos

A escolha pela docência é uma opção que toma o ser do docente como um todo, não é uma opção feita apenas pela rentabilidade, mas pela afinidade com a área pretendida e a gratificação em ensinar. Segundo Arroyo (2011), é um ofício que absorve o sujeito por completo. “Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós” (ARROYO, 2011, p. 27). É uma profissão que continua após o fim do expediente, que leva para casa as atividades por corrigir, as aulas por programar e as dificuldades dos alunos que precisam ser contornadas, é uma das profissões que, segundo o autor, “invadem todos os tempos” (ARROYO, 2011, p. 27) e que, portanto, está inundada de sentimentos e emoções.

Sob esse viés, a afeição pela infância também é uma perspectiva que leva os profissionais a atuarem na docência dos anos iniciais.

(53) Eles [as crianças] não têm medo nem vergonha de errar, ou falar, mesmo sem saber a pronúncia correta. Se arriscam mais. Os maiores já agem diferente: não gostam de participar, de falar, de ler, etc. Para eles a escola é “chata”. [...] Por essa e por outras razões eu prefiro lecionar inglês para as crianças. Além de que o convívio com elas só nos fazem bem e nos ajudam a crescer como pessoas também (MEMORIAL PROFESSORA ELSA).

Para a docente, o seu crescimento pessoal também está ligado ao fato de ter se tornado professora para os anos iniciais. Uma afeição que ela não considera acontecer com turmas de alunos após o quinto ano do Ensino Fundamental. O seu trabalho com as crianças reflete em uma atuação que recebe maior devolutiva dos alunos e conseqüentemente traz maior satisfação para a docente, o que reflete no seu ser enquanto pessoa.

Essa afeição com as crianças também se tornou um divisor de águas quanto à profissão para a professora Bela:

(54) A minha caminhada no mundo da educação teve início de forma inesperada, pois mesmo fazendo um curso de licenciatura, nunca havia me imaginado como professora. [...] O contato com as crianças e a descoberta de um mundo novo me possibilitou um novo olhar para a minha vida profissional. O trabalho diário com os pequenos foi se tornando algo encantador para mim e mesmo com as dificuldades de iniciante, não deixei de seguir por esse caminho. (MEMORIAL PROFESSORA BELA).

Antes do contato com as crianças como professora, a docente não havia considerado atuar com o ensino de línguas. Foi através do trabalho e do crescimento ao longo da atuação como docente para a infância que a professora optou por continuar na carreira. A relação de afeto com a profissão e principalmente com as pessoas que integram o ambiente de trabalho é fundamental para que os docentes escolham permanecer na profissão. A afetividade que as crianças expressam por seus professores funciona como alavanca para a docência, mesmo que as condições de trabalho não sejam as melhores.

A espontaneidade que a criança possui no expressar a afetividade fortalece nos professores os vínculos de cuidado que são pertinentes à função de professor dos anos iniciais. Isso se deve ao fato de que as crianças são menores e encontram-se sob tutela de um adulto, algo que pode até estabelecer o sentimento de maternidade/paternidade (LELIS, 2008).

(55) Acho que foi o encantamento pelo público infantil. O instinto materno que começou a aflorar. Porque eu digo que não sei se Deus planejou filhos biológicos, mas tenho muitos filhos espalhados por aí. [...] É um instinto que tu consegue trabalhar a tua sensibilidade. Porque a criança é a pureza em forma de gente, né? (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

Nessa perspectiva, a professora Bela expõe o instinto materno que possui diante do trabalho com as crianças dos anos iniciais, exaltando a estreita relação que existe entre seus alunos e ela nas aulas. Essa relação apontada pela docente no excerto 55 chega a ultrapassar os limites da profissão, levando a docente a afirmação de que os seus alunos são também seus filhos. O seu encantamento pela espontaneidade das crianças em desenvolver as atividades e, até mesmo nas relações pessoais presentes em sala de aula, fazem a professora Bela permitir-se ser mais sensível em seu atuar como docente. Dessa forma a professora cria vínculos com as crianças.

A espontaneidade e a curiosidade presentes no expressar das crianças refletem no estímulo do professor em diversificar as suas aulas e também na motivação dos profissionais. (56) “[...] Os pequenos gostam muito de apresentar e falar. Isso é um dos pontos positivos de trabalhar com os pequenos [...]” (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA). A receptividade das crianças no que se refere às atividades propostas pelos docentes é um fator considerado positivo por todos os professores desta pesquisa, além disso, esta é considerada uma das características que mais motiva os docentes a

continuarem a trabalhar com a infância, mesmo que aleguem não terem experiência com o trabalho nos anos iniciais.

(57) Mas por outro lado os alunos das séries iniciais são mais abertos às novidades e desafios. São motivados e engajados fazendo seu esforço ser mais recompensador e motivam você a continuar a árdua porém gratificante missão de levar o ensino de língua inglesa adiante. (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).

Para Tardif (2012), a sensibilidade que o professor precisa ter em relação às especificidades de cada estudante é uma das características do seu fazer docente. Com isso, o docente necessita de preparo constante, pois, como no caso dos professores desta pesquisa, a mudança entre as motivações dos alunos nos anos finais para a motivação dos alunos nos anos iniciais é muito diferente. Enquanto a criança está mais entusiasmada em participar de atividades orais, os estudantes dos anos finais repelem esse tipo de atividade.

(58) Olha, essa é uma das aulas que eu mais gosto hoje é com as séries iniciais porque eu falo, eles falam, eles querem aprender. Eles não se limitam somente ao que eu estou ensinando naquela aula, eles vêm com mais perguntas. [...] Então está bem legal. Elas são de todas as turmas, as turmas que eu mais estou gostando de dar aulas. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

O interesse pelo novo, como é o caso exposto pela professora Malévola, permite ao docente compartilhar conhecimentos com os alunos. Essa troca imediata acontece em decorrência da espontaneidade das crianças nas atividades e isso é um fator positivo para o desenvolvimento das aulas dos professores desta pesquisa (excertos 53, 54, 55, 56, 57 e 58). Algo que vai se perdendo ao longo do desenvolvimento da criança dentro da escola. Nesse sentido, fica o questionamento: o que acontece com os alunos na escola que os torna menos participativos? Pode-se inferir através dos dados deste estudo que os alunos tornam-se mais temerosos em errar especialmente se o ‘erro’ for apresentado diante de todo um grupo de pessoas. As críticas e as represálias vão moldando os alunos para um perfil de sujeito que pouco se manifesta em sala de aula. Contudo, este estudo mostra que para os docentes, o fato de as crianças arriscarem-se mais no desenvolver das atividades permite que o professor possa perceber os avanços dos estudantes mais rapidamente no que consta à disciplina de Língua Inglesa.

Essas educadoras, que construíram outra compreensão para o significado educacional do espaço e ganharam competências de realização a esse nível, integram essas aquisições com sentimentos de bem-estar sobre o contexto em que investiram, em que se empenharam, e referem tudo isso a si mesmas e às crianças simultaneamente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 79).

Os avanços que as crianças apresentam nas aulas de LI também são considerados como vitórias para os docentes que atuam com os anos iniciais. Portanto, para esses profissionais, é como se eles fizessem parte dessas conquistas e conseqüentemente se sentissem mais motivados para ensinar. O retorno da aprendizagem que as crianças replicam para os docentes, desta pesquisa, se dá de maneira imediata. (59) *“Gosto de trabalhar com todas as faixas etárias, porém a espontaneidade das crianças faz com que a interação aluno-aluno, aluno-professor seja mais efetiva durante as aulas para essa faixa etária”* (MEMORIAL PROFESSORA VELMA).

Isso, segundo o professor Capitão Planeta, se dá porque (60) *“eles transparecem muito mais. Eles não têm os trejeitos dos adolescentes que já passaram por outras situações que ensinaram a ter essa postura de conseguir separar”* (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Para o docente, a criança age espontaneamente no seu expressar-se, tanto quando gosta de realizar uma atividade como quando não quer desenvolvê-la, principalmente por ainda não conseguir disfarçar completamente as suas emoções. Esse sentimento de sinceridade apontado pelo professor Capitão Planeta (excerto 60) também foi relatado pelos outros docentes que ressaltaram que essa característica da criança é um dos fatores motivacionais dos professores.

Além da sinceridade, os docentes ressaltam que os alunos dos anos iniciais são mais amorosos e carinhosos no dia a dia da escola. Esse carinho expresso pelos alunos faz o professor sentir-se acolhido no ambiente de trabalho e, por conseguinte, considere-se mais necessário.

(61) *Eu acho que a receptividade deles, o amor que eles têm com a gente, ansiedade que eles têm com relação à aula, o carinho. O afeto em si, porque eles são muito amorosos. Isso faz com que nos contagie e com que a gente tenha vontade de vir de dar aulas para eles. E as próprias atividades com eles mesmos porque eles não escolhem. Tudo eles gostam. Eles têm muito amor. Essa abertura, carisma.* (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

De acordo com Arroyo (2011), existem certas características de uma imagem de professor dos anos iniciais que ainda é difundida na sociedade: o carinho, o cuidado e a dedicação. Essas características, embora não sejam preponderantes na

profissionalização da carreira docente, estão presentes no imaginário de muitos dos professores desta pesquisa e, por esse motivo, não trocam lecionar LI para os anos iniciais por lecionar para outras faixas etárias. (62) “*Ontem eu estava almoçando com a diretora daqui do sexto ao nono e ela me ofereceu outras aulas. Para eu deixar e ficar tudo ali. Eu disse que eu não iria deixar pelo amor que eu tenho com os pequenos*” (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

Outra questão, apontada pelos sujeitos deste estudo, que os leva a querer permanecer lecionando inglês para os anos iniciais, é a afinidade que possuem com o conteúdo curricular a ser ministrado.

(63) Eu sempre gostei de trabalhar com os adolescentes [...] mas descobri em mim, que no fim das contas, minha afinidade fica por conta de ensinar o traçado cursivo das letras w e y. Dizer que vou contar um segredo e explicar que em inglês usa-se outro tipo de questionamento para se perguntar a idade de alguém. (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Para o professor Capitão Planeta, a experiência de poder adentrar o universo da imaginação com as crianças, contar histórias e desenvolver os conteúdos por meio de jogos e brincadeiras ressalta o ponto positivo de se trabalhar com a infância. Para esse docente, a possibilidade de realizar trabalhos diversificados o motiva em seu atuar, principalmente em variar as atividades que são propostas.

É preciso ainda considerar a questão do respeito demonstrado pelas crianças, que uma parte dos professores afirma que vai se perdendo ao longo dos anos. Esse tópico é relatado pela professora Elsa quando justifica porque está voltando a lecionar para os anos iniciais:

(64) Voltei, então, a lecionar mais para o Ensino Fundamental I. Para “os pequenos”, como costumamos falar. Estes demonstram mais interesse e respeito pelo professor. E, se tratando do ensino de inglês, eles demonstram interesse e gosto por aprender uma língua estrangeira. A maioria tem carinho e afeto por nós professores. E nós também conseguimos mais retribuir esse afeto nesta faixa etária. (MEMORIAL PROFESSORA ELSA).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a vulnerabilidade da criança define as relações de dependência entre os professores e os alunos. No caso dos professores de LI, essa relação de dependência fica aparente uma vez que os docentes foram preparados pela licenciatura para o trabalho com alunos mais independentes (anos finais e ensino médio). Quando o professor está atuando nos anos iniciais ele é tido como uma figura de autoridade (pai/mãe) pelas crianças, o que de certa forma implica em maior respeito

e também em mais dependência nas tomadas de decisões. Com isso, expressar a afetividade também não se torna uma tarefa tão distante da realidade.

Desenvolver as questões afetivas também faz parte do processo de profissionalização do docente de LI que atua com os anos iniciais, tendo em vista que nessa faixa etária os sentimentos são mais expressos pelas crianças, portanto, o docente de LI precisa saber lidar com a situação da afetividade no seu dia a dia no ambiente escolar. Nessa perspectiva, na próxima subseção serão apresentadas as formas como os professores deste estudo solucionam os desafios da convivência em sala de aula a partir da busca por saberes ainda não explorados pelos mesmos.

3.3.2 Busca de saberes

Conforme explicitado na seção ‘Identidade docente’, o professor está em constante desenvolvimento, principalmente pelo caráter temporário das situações que envolvem o seu trabalho. Após a formação inicial, a busca por saberes continua ao longo de toda a carreira do profissional, com o objetivo de superar as adversidades e mudanças que ocorrem tanto no ambiente escolar, na sociedade e também com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A constante busca dos docentes por conhecimentos pode auxiliar esse profissional na conquista da autonomia em seu ambiente de trabalho. “A essência da autonomia está na capacidade dos sujeitos tomarem decisões por si próprios. Autonomia difere de liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho da ação.” (ROMANOWSKI, 2007, p.18-19).

Com o exercício da autonomia, o docente de LI que atua nos anos iniciais pode vislumbrar o caminho a ser seguido em seu trabalho com as crianças, superando as adversidades que envolvem a atividade docente. Tendo em vista que os docentes formados em Letras possuem pouca formação para o trabalho com a infância antes de ingressarem na atuação com essa faixa etária, a autonomia na busca de saberes para desenvolver o trabalho com os anos iniciais se torna fundamental, bem como a reflexividade.

O professor Capitão Planeta quando questionado sobre como aprendeu que existem diferenças no ensinar crianças e adolescentes relata que foi pela (65) “*Leitura também. É claro que você acaba lendo sobre crianças e adolescentes.*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Sob essa perspectiva, para Maroy (2008, p. 72),

o professor “deve refletir sobre a questão dos sentidos das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e o por que o faz”. A posição reflexiva do docente, interrogando-se sobre a forma de aprendizagem das crianças, necessita ser constante e contar com estudos referentes ao tema, além de discussões com outros profissionais da educação, como coordenadores, professores e supervisores, de forma a contribuir para uma ação mais sólida.

(66) [...] e continuo lendo tudo o que aparece sobre o ensino de inglês, na internet principalmente. Muito do que aplico é fruto da minha pesquisa constante de novas técnicas, materiais, sites e relatos de outros professores. Tenho muitos materiais de consulta voltados para o ensino do idioma para crianças e volta e meia faço uso deles. (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).

Para a professora Snoopy, o conhecimento que possui sobre como trabalhar a LI com as crianças passa pela pesquisa de materiais diferenciados, livros e pesquisas sobre metodologia, ou pelas trocas com os outros professores. Para a docente, as pesquisas que realiza no que se refere ao ensino de LI para crianças a ajuda a superar os desafios do dia a dia na escola. De acordo com Maroy (2008, p. 72),

espera-se que essa dimensão “auto-reflexiva” do trabalho torne o docente “autônomo”: ele deve tornar-se um “ator” (por oposição à figura do “executante”) não só capaz de agir e pensar por si mesmo (capaz de autorregular sozinho a sua ação), mas também consciente de que pode ter o controle sobre os efeitos do seu trabalho, de que pode “(re)agir diante das dificuldades do seu ofício, ao invés de sofrê-las”.

Nesse sentido, a professora Snoopy (excerto 66) refaz o seu atuar docente a partir das reflexões advindas de suas pesquisas que incluem tanto materiais quanto experiências de outros docentes. Contudo, ela expressa que parte do que pesquisa está voltado para metodologias e matérias para o desenvolvimento de atividades, o que deixa o estudo da infância para outros momentos de formação.

Importa que exista uma atitude investigativa, pois como afirmado pelos docentes em seções anteriores, o início do trabalho com a infância não foi um processo tranquilo, mas permeado de incertezas e dúvidas. Esses enfrentamentos iniciais exigiram dos professores comprometimento, pesquisa e muita reflexão da ação para que eles pudessem ser capazes de se autorregular. *(67) “Eu pesquisava muito, depois com o tempo tu acabas deixando de lado isso e acaba vendo o que funcionou, o que não funcionou” (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY). Segundo Azzi (2012, p. 43),*

“o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação”. Assim, algumas ações vão sendo interiorizadas pelo docente e outras questionadas quanto à validade, não somente no que se refere às atividades desenvolvidas com os alunos, mas também em relação às atitudes e discussões em torno de todas as situações que envolvem a escola.

Nesse sentido, a busca por materiais que possam ajudar o professor a refletir sobre suas ações tornam-se imprescindíveis. O uso de revistas, livros e a internet transparecem na fala dos docentes quando mencionam a busca por novos caminhos a serem seguidos e por maior autonomia no fazer docente:

(68) Uma revista que eu gosto muito de ler e que traz bastante na área de língua inglesa é a Brasil Escola. Essa é uma que eu tenho gostado muito e a internet eu tenho usado bastante. Mas assim de algo mais concreto de revista ou jornal é a Brasil Escola. (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

Revistas como Nova Escola, Carta Escola, Educação, Revista do Professor fazem parte do ambiente da sala de professores de diversas escolas⁴⁷. Embora essas revistas possam não ter amplas discussões teóricas, trazem contribuições ao fazer docente. Nesse sentido, a revista (on-line) que é apontada pela docente⁴⁸ (excerto 68) como forma de aperfeiçoamento da sua prática aborda temas variados sobre o ensino de diversas disciplinas, além da publicação de artigos e monografias, instigando o professor a questionar o processo de ensino e aprendizagem.

Imbernón (2011) aponta que os professores devem ter uma postura que busque estar atento às mudanças que ocorrem tanto no cenário nacional da educação como nas mudanças que acontecem no comportamento dos estudantes em sala de aula. Para tanto, o docente precisa:

[...] aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática [...]. (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Essa prática reflexiva, relatada por Imbernón e reforçada nas falas dos docentes (excertos 65, 66, 67 e 68) representa um importante papel do curso de licenciatura. A

⁴⁷ Informação baseada em pesquisas nos sites das revistas e também pela observação a sala dos professores nos momentos de contato com os docentes do município estudado.

⁴⁸ Para obter esta informação foi realizada uma busca no site da revista citada pela docente. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/>.

formação inicial do docente procura instigar a reflexão e a procura por uma prática mais coerente no ambiente escolar. Reflexão que pode ser percebida nos relatos de todos os docentes deste estudo.

Em consequência disso, de forma a obter acesso rápido às informações que mudam constantemente na sociedade, o uso da internet tem sido um aliado do professor para conseguir materiais tanto para desenvolver em sala com os alunos como textos que permitam a reavaliação de sua prática.

(69) [...] eu procuro continuar estudando através de livros. Eu consigo material didático em livros, eu pesquiso atividades da internet, bastante na internet. A internet hoje em dia tem um leque muito grande de coisas assim e de atividades. É tão fácil você ir lá e digita um assunto que tu queres e tem N atividades e eles adoram atividades. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Percebe-se, no relato da professora Elsa, a preferência pelo uso da internet quando necessita pesquisar atividades a serem realizadas com os alunos. Embora ela ainda faça uso de livros para os seus estudos. As diferentes propostas de atividades para o ensino de LI para crianças disponíveis na internet facilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas como o uso de palavras cruzadas, vídeos, jogos de colorir, *flashcards*, jogos da memória, jogos de tabuleiro. Todos esses materiais podem ser obtidos através de uma rápida pesquisa sobre o tema que se deseja desenvolver com a turma.

Além desses materiais, há, na Rede Municipal da cidade estudada, o uso do livro didático adotado para o ensino de LI para crianças, sendo assim, alguns professores fazem uso dele para desenvolver as atividades de sala de aula. *(70) “A gente tem um material que é o Spaghetti kids, então a gente usa praticamente mais em cima desse. Às vezes eu busco alguma coisa em outros, pesquiso, mas a gente segue ele”* (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA). Entretanto, esse é um material consumível que não é repostado anualmente nas escolas e que, portanto, não fica sob a tutela dos alunos ou, quando fica com os estudantes, estes não podem preenchê-lo. Nesse sentido, os professores optam por não utilizá-lo como única ferramenta didática o que justifica o uso de diversas atividades advindas da internet para o desenvolvimento das aulas na escola.

(71) Hoje em dia eu uso sites de internet, específico pra criança eu procuro muito na internet. Eu me desfiz de quase todo o meu material porque não estava utilizando. É mais prático, eu mesmo monto meu material. [...] Nos sites estrangeiros tem muito material bom pronto, só que não vai atender às

necessidades dos meus alunos. É muito além ou é muito aquém. Eu tenho que mediar e fazer uma seleção. Baixo e modifico. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Segundo a professora Snoopy, o material disponível nos meios de comunicação, especialmente a internet, é muito útil, contudo faz-se necessária a adaptação os materiais para a realidade de cada turma, escola e comunidade na qual o professor atua. Percebe-se, portanto, que a docente não somente utiliza o material, mas também avalia se o mesmo é útil para o desenvolvimento dos seus alunos, bem como o reorganiza para melhor aproveitá-lo com os estudantes, pensando sempre nas necessidades de cada indivíduo.

O uso da internet como ferramenta de pesquisa para planejamento de atividades em sala de aula também fica visível na fala da professora Velma (excerto 70), que usa a internet para a busca de imagens e atividades diferentes para utilizar em sala de aula e, também da professora Elsa (excerto 69) que faz o uso da ferramenta para desenvolver atividades das quais os estudantes gostam, além da professora Malévola (excerto 68) que usa sites na internet para as suas leituras e estudos de forma a se preparar para as aulas. Com isso, percebe-se que a ferramenta ‘internet’ tem facilitado a preparação de material, principalmente para as aulas de LIC. Há alguns anos, somente professores e escolas com certo poder aquisitivo teriam acesso aos materiais impressos (coloridos) como *flashcards* ou arquivos de áudio e livros desenvolvidos especialmente para o ensino da LI para crianças, entretanto, hoje em dia todo esse material está a distância de um *clic*. Uma possibilidade aos professores do município estudado que em praticamente toda a Rede possuem salas de informática, lousas digitais e *tablets* para o uso com os alunos na escola. Embora se saiba que nem sempre a conectividade da internet seja a mais adequada no ambiente escolar, os docentes realizam as pesquisas em outros espaços (casa, shopping, *lanhouses*) onde também fazem uso das tecnologias digitais.

Todavia, essa facilidade em adquirir materiais para as aulas de LI também trouxe outros desafios:

[...] porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 2012, p. 35).

A importância dada aos temas abordados em sala de aula se modifica rapidamente e cabe ao professor estar atento a essas mudanças, especialmente porque alterações que acontecem na sociedade afetam diretamente o comportamento dos estudantes. Segundo Marcelo, “[...] para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados [...]” (MARCELO, 2009, p. 08). Sob essa ótica o autor complementa, alegando que é preciso esforçar-se para continuar a responder adequadamente aos anseios e necessidades que os alunos apresentam. Respostas que vão solicitar do professor a continuidade de aprender.

É preciso que o professor esteja preparado para as mudanças e reflita sobre elas para poder desenvolver o seu trabalho em sala de aula, especialmente quando se trata do ensino de uma língua falada em diversos outros países. Segundo Azzi (2012), é importante que o docente repense as suas práticas e cuide para não se restringir a uma prática repetitiva, principalmente quando houver somente a reprodução de atividades já realizadas. O que, de acordo com Zeichner (2008, p. 539), significa que “[...] o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”. Portanto, o professor precisa ir além da prática e da troca de experiências entre docentes e reavaliar a sua docência de forma a não se tornar um mero reproduzidor de teorias, metodologias e práticas.

A partir disso, percebe-se que os docentes que participaram desta pesquisa estão em constante busca por saberes, principalmente no que consta a metodologias e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Essas atitudes reflexivas são validadas pela prática do dia a dia na escola, atitude que contribui para o desenvolvimento profissional.

3.3.3 Experimentos da prática

Falar da profissionalização de um docente de LI que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área que recebeu pouca formação específica antes do ingresso na carreira, sem falar das experiências formadoras da prática profissional, seria difícil. O papel da prática na formação desses docentes apresenta-se no *corpus* desta pesquisa. Em um misto de experiências anteriores, conhecimentos provenientes dos cursos de

licenciatura e observação de sujeitos mais experientes, os docentes deste estudo se inseriram em uma área de atuação que não lhes era familiar. A partir de suas experiências, esses professores validaram ou renunciaram a certos conceitos e atitudes, ou seja, constituíram os seus saberes experienciais. Nesse sentido, entende-se que “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48-49) que, segundo o autor, constituem a “cultura docente em ação”.

Para verificar essa cultura docente em ação, Tardif (2012) define que são doze as características que tipificam o saber experiencial: 1. ele está diretamente ligado às funções do professor; 2. ele está ligado às questões práticas da função docente; 3. é mobilizado pela interação dos indivíduos envolvidos no processo educativo; 4. está pautado em diversos conhecimentos, por isso é plural e sincrético; 5. é adquirido de diversas fontes e, portanto, é heterogêneo; 6. por envolver questões comportamentais dos atores envolvidos, é complexo; 7. é permeável por permitir, ao longo do desenvolvimento das atividades, a remodelagem de ações ou a inserção de outros conhecimentos; 8. está permeado por questões pessoais do profissional, sendo assim, é personalizado; 9. o envolvimento da história de vida dos atores, isto é, as suas vivências, significa que é um saber experiencial; 10. em decorrência das características anteriores, o saber experiencial é pouco formalizado; 11. em virtude de se estabelecer ao longo da vida do sujeito, ele é caracterizado como temporal e; 12. por estar inserido em uma cultura e ser proveniente de diversas fontes sociais, esse saber é considerado social.

A partir dessas características propostas por Tardif (2012), foram observadas diversas experiências vivenciadas pelos docentes desta pesquisa, relatadas por eles, que compunham o seu conhecimento pedagógico e que são provenientes do saber experiencial de cada um deles. Embora essas características sejam observadas nas falas deles quando descrevem todo o seu percurso profissional, a prática como validação dos conhecimentos adquiridos foi a mais citada quando os docentes foram questionados sobre como se desenvolveram pedagogicamente para o trabalho com as crianças. (72) “*Eu caí de paraquedas nas turmas iniciais e fui me moldando a elas, fui aprendendo a lidar com elas*” (ENTREVISTA PROFESSORA GRU). A surpresa inicial em ser chamados para trabalhar com os anos iniciais foi bastante significativa para os docentes deste estudo, principalmente porque a licenciatura que cursaram não focava o ensino de LI para crianças. Dessa forma, segundo Tardif (2012), os professores

“[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (TARDIF, 2012, p. 53).

O desenvolvimento das atividades nas aulas foi transformando o saber desses docentes para que começassem a entender como trabalhar com uma faixa etária para a qual não estavam habituados, acontecendo uma “retomada crítica” (TARDIF, 2012, p. 53) dos saberes que foram apreendidos antes do ingresso na carreira. Quando questionada sobre o início do seu trabalho com as crianças, a professora Snoopy declara que:

(73) [...] depois a coisa vai indo, tu começa a pegar os macetes da turma, da tua disciplina, do teu controle e aí vai, mas assim ainda hoje tem turmas que eu tenho dificuldade também e eu fico pensando como fazer. [...] com o tempo tu acabas deixando de lado isso e acaba vendo o que funcionou, o que não funcionou. Vai fazendo atividades que tu fez e deu certo. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

O envolvimento em situações de prática com as crianças vai desenvolvendo na docente uma segurança em certas atitudes e ações que ela transfere para o seu repertório permanente de conhecimentos acerca da docência para os anos iniciais. Pois a experiência, segundo Tardif, “[...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los.” (2012, p. 53).

Para os docentes desta pesquisa, o uso da tentativa e erro no início da carreira foi algo unânime, mesmo sabendo que essas tentativas eram provenientes de outras situações experienciadas por esses profissionais. Além do choque com a realidade, apontado por Tardif (2012), os docentes relatam o choque com a faixa etária a se trabalhar. Esse fator dificulta a aceitação dos saberes pedagógicos aprendidos na formação inicial e ressalta a experimentação. (74) “*Porque todos nós professores aprendemos com a experiência, os que estão nas séries iniciais. Ou alguém que já é formado em pedagogia e depois formado em Letras*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Segundo Zanten (2008), essas experiências consideradas “difíceis” pelos docentes são preteridas como uma experimentação e aquisição de um *know-how* que poderá ser utilizado em outras situações. (75) “*Então eu considero a minha experiência hoje em dia, em sala de aula, muito mais consistente do que no início de carreira. Só que nada tira aquela novidade, aquele início, aquela nostalgia do início de carreira*”

(ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). É através das situações concretas que colocarão o docente frente às situações inusitadas e não estudadas na formação inicial que se farão necessários os improvisos que validarão os saberes experienciais. “Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 2012, p. 32).

A remodelagem da prática pedagógica, através da vivência de situações, é uma constante nas falas dos docentes deste estudo. Diversos são os exemplos de atitudes e atividades propostas pelos docentes que foram remodeladas a partir da experiência e do fazer docente com as crianças. Para o professor Capitão Planeta, uma dessas atividades foi o uso dos *flashcards* que ganhou de sua mãe.

(76) [...] antes eu só ficava com a figura na minha frente e eu só dizia para as crianças ‘repitam: rabbit, dog, ball’. Até que ... ah, técnicas de avaliação. Como é que eu vou avaliar de maneira que isso apareça no papel e tenha um número ali indicando a absorção do conteúdo pela criança. Tá, como é que eu vou fazer isso, sobre os animais. Ah, então vamos fazer uma prova de falso ou verdadeiro com as próprias figuras. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

A descoberta de outros usos para o material didático do qual dispunha foi se alterando aos poucos e foi validando conhecimentos que ele já havia experienciado anteriormente, seja na formação inicial, em formações de professores ou em situações escolares quando ainda era um aluno. De acordo com Azzi, o professor “ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula” (2012, p. 50).

Essa reelaboração da intervenção na sala de aula é algo que pode ser observado na vivência da professora Gru no que consta a confecção de materiais:

(77) Há professores que gostam de fabricar apostilas. Eu acho que apostila não dá certo porque eles não são muito organizados. Daí eles teriam que trazer e não dá certo. Deixar no armário, não tem espaço. Tem tudo isso. Então eu produzo o meu material porque passa tão rápido. Os cadernos têm que ficar no armário ou eles esquecem. É uma vez por semana que eles têm aula. Então, entrega caderno, já vão uns minutinhos, conversa com eles e vão mais uns minutinhos. Não tem muito tempo hábil para fazer uma aula muito expositiva, até porque eles não prestam muita atenção. Tu tens que falar rapidamente, explicar e fazer atividade junto com eles. (ENTREVISTA PROFESSORA GRU).

A docente, ao longo de sua carreira, foi vivenciando situações negativas quanto ao uso de um material permanente de consulta para os alunos e, por esse motivo, prefere construir materiais que somente sejam necessários para o uso na sala de aula e não precisem retornar para casa. Essa decisão, segundo Azzi (2012), corresponde ao número de situações complexas com as quais os docentes precisam saber lidar no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, possivelmente a professora Gru já precisou contornar situações em que o estudante esqueceu o livro ou o caderno em casa, o que deve ter dificultado o desenrolar de sua aula; com isso, ela optou por não fazer mais uso desse tipo de material. Nessa mesma direção, importa lembrar que “[...]os verdadeiros improvisadores, contudo, são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. (TARDIF, 2012, p.121)

De acordo com Tardif (2012), não há mágica no processo de ensinar e aprender, mas uma dedicação e também esforço em saber perceber as situações que envolvem os atores nesse processo. A sensibilidade que o docente precisa ter para perceber as suas limitações e as limitações dos alunos exigem prática e muito estudo.

(78) Eu acho que a questão da criança, uma coisa que eu fui aprendendo aos poucos, eu acho que eu sou uma pessoa muito ansiosa e eu quero mostrar muita coisa, quero que eles absorvam tudo e às vezes os coitados não conseguem porque é muita coisa, então eu aprendi a ter um pouco mais de calma, desacelerar o passo porque eu era muito afoita. (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

A ansiedade presente no atuar da professora Bela foi algo que o seu trabalho cotidiano mostrou que precisava de mudanças, portanto, nem sempre um saber ou agir que é frequente no agir do professor será validado pela experiência, às vezes ele precisará ser modificado para que possa ser incorporado ao repertório de práticas do professor. Sob essa perspectiva, há relatos dos professores desta pesquisa que apontaram para uma mudança em seus repertórios para a validação de um conhecimento.

Ao longo deste estudo, nota-se que os professores demonstraram reelaboração de sentidos a partir da experiência (excertos de 76 a 78), como é o caso do exemplo do professor Capitão Planeta que atualmente procura lidar com as adversidades sem o auxílio da direção, principalmente quando se trata do comportamento das crianças. Quando questionado sobre o seu início de carreira com os anos iniciais relata a dificuldade em lidar com o comportamento das crianças.

(79) Não saber lidar com a briga dos alunos. Eles brigavam, então vão para a orientação. Mas a orientação já pode estar supercarregada. [...]Tu aprendes com o tempo o manejo dessas situações. Nem tudo a orientadora vai poder resolver. Nem tudo a diretora vai poder resolver. Tem coisas que você já pode resolver ali. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

O docente, no início da carreira não se sentia seguro o suficiente para fazer as abordagens adequadas com os estudantes, mas, ao longo do tempo, foi validando experiências que o fizeram exercer esse papel com propriedade. O docente, segundo o excerto 79, tem consciência de que a gestão escolar não precisa acompanhar o desenrolar de cada adversidade que acontece no ambiente escolar. Assim, o professor ganha autonomia na orientação do processo de ensino e aprendizagem, aproveitando situações cotidianas para trabalhar assuntos que envolvam até mesmo questões de cidadania.

Já a professora Bela relata uma experiência não tão positiva para ela de construção de sentidos pela experiência. (80) “[...] já tentei fazer caça ao tesouro, mas dá muita bagunça.” (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). A docente afirmou que procura não realizar atividades como ‘caça ao tesouro’, porque causam muito tumulto na escola. Nesse caso, a professora retirou a validade dessa experiência, por se tratar de uma situação que trouxe complicações na execução. Assim, ressalta-se que “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” (TARDIF, 2012, p. 39). A partir disso, percebe-se, na fala da professora Bela, que o uso de estratégias que podem agitar os alunos não fazem parte da sua prática cotidiana, concepção que foi validada através da experimentação na prática com os alunos na escola.

Para o professor Capitão Planeta, o desenvolvimento de saberes pedagógicos se deu através:

(81) [d]o dia a dia, [d]a observação em sala de aula. O que funciona, o que não funciona. Aquela coisa de tu preparares uma aula para um quinto ano. Você chega, aplica aquela aula vê que não funcionou no quinto ano A então quando você vai para o quinto B você já faz algo diferente. Depois vai para o planejamento e reformula aquele planejamento. Então acho que o dia-a-dia mesmo. A observação do que funcionava e do que não funcionava. E esse é um aprendizado diário. Você nunca vai conseguir ter 100% de certeza. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Nesse excerto é visível que o professor Capitão Planeta está em constante validação do seu fazer docente e que isso só é possível através do seu trabalho cotidiano. No dia a dia em sala de aula, o professor avalia se as atividades propostas são coerentes, se há a necessidade de modificações e, quando necessária a modificação, há o registro dela por meio do plano de ensino. Ressalta-se neste excerto, a questão do registro dessa verificação efetuada pelo docente. É importante que os professores construam um arcabouço de saberes pedagógicos não somente na prática, mas também os registrem para futuras discussões ou mesmo experimentações. Essas ações do professor Capitão Planeta aproximam-se das proposições de Azzi quando expõe que “o professor, muitas vezes considerando um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino” (2012, p. 50). O que se reflete aqui é o entendimento de que os professores desta pesquisa não realizam a prática pela prática, mas refletem sobre os impactos dela nos processos de ensino e aprendizagem, portanto, se tornam atores no processo.

Diante disso, vale destacar que os docentes deste estudo atuam em diversas escolas nas quais lecionam para turmas de diversas idades e condições sociais. Dessa forma, verifica-se que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (TARDIF, 2012, p. 16). Para o professor Capitão Planeta, uma das experiências que marcou a sua percepção de ensino e o fez perceber as diferenças existentes dentro de uma mesma Rede de Ensino foi o momento em que atuou em diversas escolas:

(82) Porque em 2004, no meu segundo ano ainda conta como início, né? Eu comecei a trabalhar em três escolas. Até então eu trabalhava em uma só. Foi quando eu comecei a enxergar realidades diferentes, de comunidades diferentes. Essa é um pouco mais carente. Essa é um pouco mais abastada. Aqui é uma comunidade rural. Então, ver esses choques de realidade foi um crescimento muito grande para mim. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Ter o contato, na prática docente, com universos completamente distintos permitiu ao professor Capitão Planeta ampliar a imagem que ele concebia dos alunos com os quais atuava e que futuramente viria a atuar. A partir dessa experiência, ele pôde validar conhecimentos relacionados a diferentes costumes e vivências que alunos de contextos variados poderiam apresentar a ele. Com isto, percebe-se que “é, portanto, no

exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido” (AZZI, 2012, p. 46).

Ao longo da análise desenvolvida nesta pesquisa, é possível identificar aspectos da prática nos diferentes discursos dos professores, no que consta a sua profissionalização para o trabalho com a infância. Para o professor Capitão Planeta:

(83) É só a experiência, os erros, os teus acertos. Principalmente os erros, às vezes, porque ninguém é santo, então você acaba cometendo erros. Em algum ponto da minha carreira eu já cheguei para uma criança ‘Mas você não estuda? Que horário você estuda?’ E eu vi que aquilo não adiantou. Aí você precisa mudar a prática, se aquilo não deu certo, é obvio que não estava certo. Aí você tenta com outro. ‘Você tem horário para estudar?’ Primeiro você investiga para depois dizer o que a criança, aí chama os pais, aquela coisa toda. Mas é só a vivência que vai te ensinar isso, é uma questão muito pessoal. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

O docente em início de carreira, segundo Marcelo (1999, 2009), está focado em demonstrar domínio de classe e conteúdo; no caso do professor Capitão Planeta, os dados apontam que, no início da profissão, experimentou ser mais incisivo na sua posição em relação ao tempo de estudos para os alunos. Contudo, o professor percebeu, a partir dessa prática, que os estudantes não respondiam positivamente e, conseqüentemente, com o passar dos anos de carreira, entendeu que não precisava ser intenso nas cobranças. A segurança em atuar com as crianças que veio com o passar dos anos lhe permitiu entender que existia outra perspectiva que precisava ser ponderada no assunto: a perspectiva do aluno. Imbernón (2011) expõe que é na prática do profissional que se constrói o conhecimento pedagógico porque ele se dará em meio a elaboração/reelaboração de sentidos nas situações reais que acontecem no ambiente escolar.

Para esses docentes, eles se constituem profissionais através de suas experiências profissionais, o que segundo Tardif (2012) também serve como forma de validar os modelos de excelência profissional no campo de atuação. Nessa perspectiva, interessa ressaltar uma das características do saber experiencial que é o seu caráter social. A profissão professor se estabelece a partir da interação de diversos atores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente docentes e alunos. O que corresponde às ideias de Tardif (2012) quando o autor expõe que “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à

socialização.” (p.118, grifo do autor). A influência dos **alunos como atores** nas escolhas das atividades que os docentes desenvolvem em sala de aula faz-se presente, principalmente nos casos em que os professores não possuem vasta experiência ou estudos sobre o nível de ensino com o qual irão atuar (excertos 77, 78, 81 e 82).

No caso dos docentes desta pesquisa, a permanência no trabalho com os anos iniciais contou com a colaboração das crianças, no intuito de validar saberes e otimizar o desempenho docente no ambiente escolar. (84)“*Trabalhar com os pequenos está sendo maravilhoso. Estou aprendendo muito com eles*” (MEMORIAL PROFESSORA MALÉVOLA). Ao analisar os dados gerados, é possível notar o impacto que a receptividade e aceitação de atividades (desenvolvidas pelos alunos) possuem na continuidade dessas mesmas atividades no repertório dos professores. É através da relação que professores e alunos estabelecem no dia a dia escolar que eles instituem um trabalho interativo, no qual a resposta que os alunos dão aos professores serve como base para as atividades seguintes. “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.” (TARDIF, 2012, p.118).

Nesse sentido, as abordagens utilizadas, pelos docentes deste estudo, para desenvolver as atividades pedagógicas trazem muito do aprendizado que obtiveram ao interagir com o universo infantil no ambiente escolar. Fato este que pode ser observado no relato da professora Elsa quando expõe sobre o uso da letra cursiva nos anos iniciais:

(85) *Com o tempo você vai se adaptando, a forma de alfabetização das crianças a forma das letras das crianças então hoje em dia eu já sei. Chega no terceiro ano eu já começo com caixa alta, né. Não começo com cursiva. A medida que eles aprendem a cursiva na sala de aula, eu já começo com cursiva também. Então eu já chego lá no terceiro ano...eu olho... não essa turminha aqui esta com script...eu vou começar com script. Então eles já saber cursiva, então eu já vou exigir cursiva também.* (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Por meio da convivência com as turmas dos anos iniciais, a professora Elsa se permitiu entender que precisaria fazer uso do mesmo tipo de letra que está sendo praticado pelas crianças em seu dia a dia; o que, em alguns casos, será a letra cursiva e em outros a letra de forma. Os docentes formados em Letras não precisam se preocupar com as questões de formato de letra quando atuam com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois esses estudantes fazem uso da letra cursiva. Dessa

forma, somente pela interação com as crianças é que foi possível para a docente entender o processo de aquisição da letra cursiva e estar atenta para essas mudanças. Nessa mesma perspectiva Tardif (2012) ressalta que o ensino se manifesta através das manifestações humanas, concedendo ao professor a característica de um trabalhador interativo.

As relações estabelecidas entre os docentes de Língua Inglesa, que atuam nos anos iniciais, e as crianças dos anos iniciais são tão importantes para o processo de profissionalização desse profissional que modificam até mesmo a forma como esse professor encara o ensino nos anos para os quais foi formado para atuar. Para a professora Malévola, (86) *“é legal que as séries iniciais estão me ajudando a montar atividades para as séries finais. Eles é que estão me ensinando. Porque se eu for diferente com eles agora, o olhar deles nas séries finais vai ser diferente”* (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA). Isso ocorre porque *“nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”* (TARDIF, 2012, p. 132), pois *“na educação, não lidamos com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes”* (TARDIF, 2012, p. 167). Na profissão docente, é importante estar atento aos sinais apresentados pelos discentes para obter de forma voluntária a colaboração do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que *“[...] os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles”* (TARDIF, 2012, p.2 21). Sob essa perspectiva, entende-se a importância de se atentar para os dizeres dos estudantes sobre o fazer pedagógico do professor.

O uso da tentativa e erro, descrita na seção anterior, faz parte do processo de profissionalização dos professores e a validação das tentativas vem por meio da recepção positiva dos alunos frente às situações de aprendizagem. (87) *“O resto é o que eu vou sentindo, o que dá certo, porque com algumas turmas tem coisa que dá certo, e em outras turmas tem atividade que não dá certo, então é assim, tem que ir testando e vendo o resultado”* (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA). A pluralidade de sujeitos envolvidos no ato de ensinar reserva ao professor a incerteza do sucesso de uma atividade. O fato de os docentes lidarem com sujeitos que pensam, sentem e agem de maneiras distintas faz com que a aceitação de uma atividade, pelo grupo como um todo, seja dificultada. Demonstrar aos alunos que eles são corresponsáveis por suas aprendizagens pode aproximar o docente do discente, otimizando o processo de ensino e

aprendizagem e minimizando algo que, segundo Tardif (2012), seria um dos principais problemas do ofício do professor: a falta de controle do objeto de trabalho.

O papel das crianças pode ser visto na escrita da professora Snoopy, quando ela coloca que (88) “[...] *para que tudo tenha mais qualidade, meu trabalho, os resultados e a satisfação dos alunos apareçam nas devolutivas positivas que são nosso combustível enquanto professor*” (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY). As avaliações das crianças quanto ao atuar desses docentes proporciona maior segurança na atuação com essa faixa etária e impulsiona o professor de LI rumo à melhoria de suas atividades com os alunos. Nessa mesma perspectiva, García (1999) expõe que o docente somente aceita alterar o seu atuar em sala de aula quando percebe que essas mudanças causarão resultados positivos na verificação da aprendizagem dos alunos.

No sentido de avaliação do trabalho do docente de LI que atua com os anos iniciais, as crianças são os personagens mais qualificados para ponderar os efeitos das atividades pedagógicas em suas aprendizagens. Portanto, para os professores, a visão das crianças sobre a atuação dos professores é considerada peça-chave no desenvolvimento pedagógico desses profissionais. “O professor nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola” (AZZI, 2012, p. 42).

Quando o trabalho do professor absorve as nuances de um ofício que abarca as diversidades, ele se permite abrir os horizontes e isso reflete não somente no cotidiano escolar, mas também em esferas como a familiar.

(89) Os sujeitos são diferentes. Às vezes tem aquele aluno que não tem uma aptidão assim para fazer registros no caderno, mas se você vê que ele está aprendendo o que você está falando e chega na hora de uma prova. Alguma atividade que é considerada avaliação, ele realmente vai bem.
(ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

A sensibilidade do professor Capitão Planeta em ver e entender as diferenças que existem nas crianças com as quais atua coloca para o aluno uma parcela de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois o discente sabe que, se não fizer os registros, posteriormente, precisará dar provas de que aprendeu determinada matéria.

Pessoas diferentes, com pensamentos distintos, ideias e atitudes várias, problemas diferenciados; cada aluno é uma pessoa com as suas inúmeras vivências e raramente se mostra da mesma forma. O professor vai lidar na sala de aula com uma diversidade de situações e, ao mesmo tempo, conseguir interagir com elas, a fim de atingir o seu propósito. (PASSOS; COSTA, 2010, p.135).

O exercício da empatia em sala de aula é um árduo trabalho para o docente: pôr-se no lugar do aluno quanto à quantidade de tópicos a serem estudados em uma mesma aula, o grau de dificuldade proposto para as atividades e o respeito para com o outro. “Ora esse mundo é o mundo social tal como ele se oferece através, com e no outro, isto é, em suas interações com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 221). Dessa forma, para se estabelecer interações positivas entre professores e alunos, cabe ao professor pensar sob a ótica dos estudantes que neste caso são as crianças.

(90) Tem que se colocar no lugar do aluno. Aquilo é atraente para ele, será? É ou não é? Às vezes não é o que tu gostas, por exemplo, eu não gosto muito de ficar cantando aquelas musiquinhas, só que ao mesmo tempo eu adoro trabalhar com música, mas aí tu tens que pensar no que vai ser útil, o que vai ser interessante para eles. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Nem sempre o que é interessante para o docente será interessante para a criança; principalmente é relevante estar atento para não considerar a criança como um adolescente, jovem ou adulto. Compete ao professor de LI para crianças familiariza-se com o universo infantil e, a partir desse universo, abordar as temáticas solicitadas no planejamento anual, mas sem infantilizar o conteúdo, pois “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.” (TARDIF, 2012, p. 267).

De acordo com a professora Snoopy, a sensibilidade com a individualidade dos alunos, é um desafio constante, porque não há somente a diferenciação entre anos escolares, mas há também a diversidade de sujeitos que existem em cada sala de aula.

(91) Hoje em dia tu tens que fazer outro tipo de coisa para chamar a atenção deles, não é mais a mesma coisa que tu fazias há quinze, doze anos atrás. Então eu tenho mais tranquilidade, eu observo mais eles, mas antes partia muito de mim, o que funciona pra mim. Não estava dando certo. Agora eu observo muito mais o que eles fazem, o que eles curtem fazer, então eu faço muitas experiências. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Observar e perceber o desenvolvimento do estudante na sala de aula faz parte das funções do trabalho do professor e se configura também num processo de reflexão

sobre o seu fazer como profissional. Quanto mais consciente o docente for das necessidades, gostos e realidades dos alunos, maior será o sucesso nas atividades pedagógicas, bem como maior será a interação que o docente terá com o estudante. “Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos -, mas obter o empenho dos atores considerando seus motivos [...]” (TARDIF, 2012, p.137).

As crianças demonstram espontaneamente as suas preferências em sala de aula, dessa forma, se o professor estiver atento, poderá entender quais práticas surtirão mais efeito em cada turma, tomando o cuidado para não utilizar sempre os mesmos recursos, de modo a propiciar que diferentes estudantes possam sentir-se encantados pela aprendizagem da língua.

(92) Tipo eles adoram desafios, caça palavras, cruzadinha e aí de vez em quando eu trago isso porque eu sei que eles gostam. Daí tu ficas mais ligada, a experiência te traz isso. Saber o que dá certo e observar o que eles gostam de fazer. [...] Daí depois tu começa a perceber o que eles gostam de fazer, que dá mais resultado, daí tu vai usando mais aquilo. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Os casos de sucesso dentro de sala de aula são conhecimentos validados pelos professores e, a cada vez que são realizados, passam pela avaliação dos alunos. Para os professores de inglês que atuam com as crianças, perceber as estratégias que melhor se adaptam ao ensino de línguas para essa faixa etária auxilia no preparo das aulas e no entendimento de como se processa a informação pelo grupo de crianças com o qual está interagindo. Assim, Tardif (2012) expõe que a pedagogia utilizada pelo docente, está imbricada a prática realizada no ambiente escolar que compreende atingir aos alunos por meio da socialização com eles, visando a obtenção de resultados educativos. Contudo, de acordo com o autor, um agrado não pode resultar em favoritismos ou exclusões, mas no entendimento de que pessoas diferentes assimilam os conteúdos de maneira diferente.

Essa tarefa do professor, apontada por Tardif (2012), exige do docente esforços, principalmente no que consta ao trabalho com a infância. Tendo em vista que nessa faixa etária, conforme citado em seções anteriores, as crianças são bastante abertas e expressam francamente as suas emoções para os professores. Essa demonstração de sentimentos, principalmente a empolgação em aprender a LI, refletem na preparação de aulas da professora Malévola.

(93) *Como eles estão empolgados e estão motivados eles querem uma coisa nova, eles não querem só ficar copiando do quadro e fazer exercícios de complete. Eles querem ir para uma sala de informática. Então a gente acaba ligando uma coisa com a outra.* (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA).

O interesse das crianças pelo uso de ferramentas digitais, como computadores, *tablets*, celulares, jogos de consoles ou mesmo a internet expressa na fala da professora Malévola, ampliam o leque de possibilidades de atuação para o docente de LI, que conta com um importante aliado: a tecnologia. Pois, em sala de aula, muitas são as crianças que já tiveram contato com a LI sem nunca ter estudado o idioma. Usar esse entusiasmo que as crianças apresentam pelas tecnologias para desenvolver a LI pode ser uma forma de se trabalhar em sala de aula.

O alunado que se tem nas salas de aula é diferente de alguns anos atrás. Embora a estrutura do espaço escolar não tenha se alterado tanto ao longo dos anos é preciso estar atento às necessidades dos estudantes nos dias de hoje. Esse apego pelo uso da sala de informática, demonstrado pelas crianças, pode se dar em decorrência do contato tecnológico que os discentes têm no que diz respeito à LI. Esses estudantes fazem uso de jogos, desenhos animados, brinquedos, livros, músicas e redes sociais que estão repletas da Língua Inglesa, portanto, pode parecer-lhes natural que aprender inglês envolva o uso de tecnologias digitais. Sob essa perspectiva, é de responsabilidade do docente preparar aulas que envolvam o uso de ferramentas digitais, mas também proporcionar o contato das crianças com outros recursos didáticos para que também se familiarizem com eles.

Outro exemplo de atividade desenvolvida a partir do envolvimento dos alunos com personagens e materiais em inglês que estão disponíveis no dia a dia das crianças foi relatado pela professora Bela: (94) *“Por exemplo, no ano passado eu via que o mundo deles era a Frozen. Eu trabalhei uma canção para nós apresentarmos no dia da família.”* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). Isso aconteceu em decorrência de a professora observar itens que faziam parte do cotidiano das crianças com as quais atuava, trazendo sentido para o aprendizado da LI. De acordo com Tardif, “tais finalidades supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos [...]” (2012, p. 182). A partir do desenvolvimento dessa atividade, a professora Bela pôde sentir-se mais próxima do universo infantil e, com isso, conseguiu aproximar os conhecimentos diários das

crianças que, no ano de 2015, giravam em torno do filme *Frozen*, para a aprendizagem de uma LE.

Outra situação que envolve a percepção de melhores estratégias de ensino a partir da observação dos alunos foi vista no relato do professor Capitão Planeta, quando ele relata como explica para as crianças a forma de resolver as provas. Ao realizar uma avaliação, o docente não entrega a folha da prova e deixa os estudantes lerem e responderem sozinhos, mas desenvolve questão a questão com os estudantes: (95)“*Vamos fazer a 1a, vamos fazer a 1a. Todo mundo terminou? Sim? Agora vamos para a 1b.*’ *Porque é novo para eles, então sempre ter essa calma*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Ao perceber a ansiedade e a inexperiência dos estudantes no desenvolver das provas, o professor teve a sensibilidade e a paciência de aproveitar o momento de avaliação para que as crianças foquem nos exercícios a serem desenvolvidos, de forma que, aos poucos, possam ir assumindo maior autonomia no preenchimento desse tipo de documento. As reflexões sobre a melhor maneira de ensinar e de se relacionar com os estudantes exigem muito da disponibilidade afetiva do professor, pois nesse processo o docente desenvolve um conhecimento de si a partir da sua forma de ensinar (TARDIF, 2012).

De acordo com os professores que fizeram parte desta pesquisa, diversos foram os questionamentos sobre a maneira de ensinar e a forma de se relacionar, por se tratar de um público que eles não estavam habituados a lecionar. A inexperiência em trabalhar com essa faixa etária aproximou os docentes das crianças e facilitou a interação entre eles para a construção de processos pedagógicos eficientes. A dificuldade em adquirir conhecimento prático e o crescimento em conjunto com os alunos são uma frequente nos relatos dos professores desta pesquisa. Nesse sentido, para os profissionais deste estudo, as crianças foram as primeiras avaliadoras de seu trabalho docente, especialmente em decorrência da organização “celular” do trabalho nas escolas (ZANTEN, 2008).

Ao ter os alunos como testemunhas, atores e supervisores do trabalho pedagógico, a docente Malévola percebe o quanto eles contribuíram para que ela pudesse continuar o trabalho que estava desenvolvendo. (96)“*Eles me acalmaram. Eu estava insegura. Eu tive muita insegurança nas minhas primeiras aulas, mas depois eles acabaram me dando essa calma para poder continuar.*” (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA). Nesse sentido, concorda-se com García (1999) quando

o autor comenta que a formação de professores não é um processo que se finda nele mesmo, mas na validação através da qualidade de ensino que os alunos recebem.

Portanto, o que se pode considerar, a partir dos excertos dos professores participantes desta pesquisa, é que o professor, ao se deparar com o trabalho nos anos iniciais, percebe na criança a colaboração que necessita para validar, na prática, o seu saber pedagógico. Contudo, não é somente o aluno que contribui para o desenvolvimento desses profissionais, apresenta-se, nos dados deste estudo, mais um fator que contribui para o desenvolvimento profissional do docente de LI que atua com os anos iniciais: a formação continuada.

3.3.4 Formação continuada

Os percalços advindos da atuação profissional docente, situações que não eram planejadas e que não foram discutidas ao longo da vida acadêmica desse profissional são diversos. A oportunidade de espaços para a continuidade da formação dos professores contribui para o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente faz parte do seu processo de profissionalização. Nessa perspectiva, Romanowski expõe que “os problemas e as pressões das situações em aula exigem do professor novas respostas alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica. As mudanças incluem a qualificação e a melhoria da prática.” (2007, p.137).

Para os professores de LI da Rede Municipal de Ensino, esses momentos de qualificação fazem parte de suas rotinas de trabalho. Com a finalidade de propor melhoria nas práticas dos docentes, há a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação municipal, que acontece (aproximadamente) a cada mês e que aborda aspectos voltados ao ensino da LI na Rede. Uma ajuda principalmente para os docentes que atuam com os anos iniciais, posto que a partir das discussões fomentadas nesses espaços os professores podem aprofundar os seus conhecimentos sobre o ensino de inglês para crianças.

Segundo Demaily (1992 apud ROMANOWSKI, 2007), a formação continuada pode ser caracterizada como: a. formal, por meio de “cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância” (ROMANOWSKI, 2007, p. 134) e; b.

informal, que acontece por meio de “situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula” (ROMANOWSKI, 2007, p. 134).

Das caracterizações apresentadas pela autora, a formação continuada dos professores desta pesquisa em alguns momentos caracteriza-se como informal: por abranger as diversas situações em que o professor repensa a sua ação docente dentro dos ambientes escolares por meio da reflexão, da troca de ideias com os pares e também no remodelar da prática por meio das experiências vivenciadas em sala de aula (aspectos discutidos nas subseções anteriores). Em outros momentos é tida como formal por se tratar de workshops, palestras e discussões que acontecem com todo o grupo de professores de LI, normalmente no estabelecimento da Secretaria de Educação.

Essas formações fornecidas frequentemente pela Secretaria de Educação do município foram citadas pelos professores que participaram deste estudo, sendo que algumas das formações contaram com contratações de instituições da área de LI.

(97) A gente teve alguns workshops com a Escola Americana, então a gente tem bastante formação continuada no município dos professores de inglês, então a gente troca muito. Então tiveram alguns palestrantes e um pessoal de Florianópolis, eu não sei se tu já ouviste falar do Instituto Sapiientia, eles trabalham com formação de professores de inglês. Eu tive alguns workshops que eu fui, aí eles ensinam algumas atividades pra fazer com as crianças, mas é mais assim, nada específico. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Os workshops e cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, citados pela docente, foram cursos que auxiliaram professores no início de sua atuação com a infância. Esses momentos formativos trouxeram aos docentes uma gama de atividades pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas por eles em sala de aula, de forma a possibilitar melhor desempenho do docente no trabalho com as crianças. Entretanto, Imbernón (2009) faz uma ressalva quanto ao uso contínuo desse tipo de formação descontextualizada da prática, como é o caso das formações relatadas pela docente (excerto 97). O autor ainda complementa salientando que quando acontece esse tipo de formação ocorre também a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos. O que para Imbernón (2009), apresenta um caráter individualista pautado em um modelo transmissivo.

Todavia, entende-se que esses workshops foram necessários para dar subsídios iniciais a esses profissionais que não tinham experiência ou estudos no que consta ao trabalho com a infância. Entretanto, Imbernón (2009) destaca que o uso contínuo desse

tipo de formação contribui para certa acomodação do docente que passa a esperar que, nas formações, sempre haverá um *expert* que estabelecerá o conteúdo a ser ministrado. Com isso, essas temáticas podem não condizer com os problemas enfrentados pelo docente em seu ambiente de trabalho (IMBERNÓN, 2009). Essa situação pode ser vista na fala do professor Capitão Planeta: (98) “*Sempre o tema é colocado pela supervisora da secretaria. Por exemplo, a nossa próxima formação vai ser dia 29 e o tema vai ser planejamento e o outro eu não lembro. Vão ser dois. Ah! E sequencia didática.*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Esse formato de formação continuada nem sempre condiz com a real necessidade dos docentes que atuam em diferentes estabelecimentos de ensino e com sujeitos provenientes de realidades diferentes. Além disso, ela não prioriza uma postura autônoma e reflexiva dos docentes que participam dela, porque “[...] é o formador quem seleciona as atividades (por exemplo, explicação, leituras, demonstração, jogo de papéis, simulação, explicações) que se supõe que deverão ajudar os docentes [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 50-51). Embora se saiba que, em uma Rede de Ensino, existirão momentos em que as formações precisarão de especialistas que possam trabalhar as dificuldades do grupo como um todo sobre uma temática em específico como pode ser visto no excerto (98), planejamento e sequencia didática são temas de interesse para todos os docentes da Rede, mesmo não sendo os temas que demonstram maior urgência para alguns professores.

Uma formação continuada, para contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, precisa contar com uma proposta que aproxime o profissional das discussões e traga-o para a responsabilidade em participar de um momento de retomada da prática. Para os docentes desta pesquisa, além de receber instruções sobre como proceder em sala de aula com as crianças, é preciso debater os impactos dessas propostas na melhoria da sua ação como docente. Pois “Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões.” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Em uma mesma perspectiva do que foi exposto por Imbernón e no intuito de ampliar e reforçar a coletividade do grupo de professores de Inglês que atuam nas escolas municipais existe, em todas as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação, os momentos de troca de ideias entre os professores presentes na formação. Esses momentos de partilha entre os docentes propiciam o desenvolvimento

dos conhecimentos práticos e metodológicos. (99) *“Acho que de maneira geral, essa troca de experiências com os outros professores. É a formação continuada, é o que temos de troca de experiências”* (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA). Sob essa perspectiva, Imbernón expõe que:

criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41).

A possibilidade de troca de experiências entre os docentes aumenta o repertório de práticas que os professores possuem, além de contribuir para o fortalecimento de uma identidade de grupo, citada tanto por Marcelo (2009) quanto por Nóvoa (2009). Para a professora Elsa, esses momentos de reflexão das atividades em grupo eram muito válidos. (100) *“Então com relação à formação continuada, eu me identifico com a atividade que tal professora fez... aí eu aplico na sala de aula. Então eu trouxe muita coisa da formação continuada.”* (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

De acordo com o excerto 100, a docente entende que a formação continuada de certa forma contribuiu para a construção de um repertório pedagógico do grupo de professores de LI. Segundo a ex-supervisora Moana, havia encontros em que os momentos de troca eram tão intensos que ultrapassavam o horário estabelecido para a formação.

A proposta de formação continuada desses professores corrobora com a percepção de formação apontada por Imbernón, na qual se faz necessário “aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.” (2011, p. 73).

(101) *Pessoas que você nem conhecia vinham ‘Ah, tu já fizeste isso? Pega essa cópia aqui. Leva o meu planejamento.’ E na reunião sempre houve a partilha de conhecimentos. Era nessa hora que eu anotava tudo que falavam. ‘Ela fez essa prova vou anotar pra fazer também.’ As reuniões de professores de língua inglesa eram e ainda são um momento de aprendizado, trocamos muitas figurinhas. [...] Então eu não posso te dizer uma formação em específico, mas toda formação tem alguma ideia nova que você vai acabar trazendo para sala de aula ou até adaptando.* (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

O momento de partilha começou timidamente nas primeiras formações e, ao longo dos encontros, foi ganhando mais e mais adeptos, chegando ao ponto de a ex-supervisora Moana elaborar uma *newsletter* com depoimentos e sugestões do que estava acontecendo nas escolas do município no que consta ao ensino de LI. Os professores ansiavam por se sentir participantes tanto dos momentos formativos quanto da elaboração da *newsletter*. “Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (TARDIF, 2012, p. 52). A experiência de se sentir participante do processo formativo foi vivenciada pela professora Malévola na última formação da Rede que tiveram no início do ano de 2016 (excerto 32).

Para os professores iniciantes, esses momentos de troca com os professores que já atuam na Rede fortalecem os seus posicionamentos pedagógicos e dão subsídios para enfrentar o trabalho com situações para as quais o profissional não se sentia preparado. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional. (IMBERNÓN, 2009, p. 64). No que consta aos professores iniciantes em alguma função, é essencial perceber que eles não estão sozinhos e que todos, no exercício de suas funções, passarão por momentos positivos e também negativos. O professor Capitão Planeta, em complemento ao excerto 28 aponta que:

(102) Onde eu mais consegui absorver ideias foi nas reuniões entre nós professores de inglês e a Supervisora Moana. A troca de experiências sempre foi e ainda é uma das coisas mais importantes. Dava muita vergonha de falar o que eu fazia em sala, pois eu era novato e ainda não sabia se o que eu fazia era importante ou não. Meus colegas já sabiam inventar vários jogos e usar batalha naval para todos os conteúdos. Nossos encontros nem sempre eram reuniões, também workshops, palestras e cursos. Onde as falas variavam sobre crianças e adolescentes. (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Para o professor Capitão Planeta, esses momentos de construção em conjunto foram significativos para a sua prática com as crianças. As trocas nas formações cultivaram nele a perspectiva de que necessitava do olhar do outro na sua atuação, mesmo ele não estando tão confiante quando participou dos primeiros encontros em grupo.

Contudo, como a formação continuada para professores de LI não é focada nem nos anos iniciais e nem nos anos finais (excerto 102), são abordados temas em comum entre ambas as etapas do Ensino Fundamental. (103) “*Tem os encontros da Rede, trocas*

de experiências, mas eles focam muito do sexto ao nono. Tem algumas coisas de pequenos, mas não cheguei a fazer nada assim focado na criança.” (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). Como os encontros são para todos os professores e há um maior número de docentes atuando nos anos finais, sem falar na ampla quantidade de materiais e literaturas em português que abordem o ensino de LI nos anos finais, essas temáticas acabam sendo mais debatidas do que o ensino de LI nos anos iniciais. “Estas características pessoais e os diversos interesses que eles comportam configuram uma série de elementos que tanto podem favorecer a formação como obstaculizá-la mediante o surgimento de certas resistências.” (IMBERNÓN, 2009, p. 51-52). Nessa perspectiva, a professora Bela (excerto 103) considera que as formações das quais participou pouco contribuíram para a sua constituição como docente de LI para crianças, diferente das experiências relatadas pelos outros professores.

Além do programa de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação, que foi comentado pelos docentes deste estudo, existem os momentos de reunião pedagógica como espaços de troca de ideias e também de reflexão do fazer docente.

(104) Em se tratando de formação profissional, durante esses aproximadamente 12 anos de trabalho as formações continuadas para o trabalho com a infância das quais participei foram em sua grande maioria aquelas oferecidas durante as reuniões pedagógicas. (MEMORIAL PROFESSORA VELMA).

Para a professora Velma, as reuniões pedagógicas atuam como contributo para o desenvolvimento da professora como docente de LI para os anos iniciais. De acordo com Tardif (2012, p. 53), “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como também sendo espaços privilegiados para trocas”. A professora Velma relata que, em uma das escolas em que atua, houve uma formação sobre transtornos de aprendizagem. (105) “[...] Eles trouxeram uma fisioterapeuta e outro homem que não recordo a profissão dele. E ele entregou um material pra gente, pra cada disciplina, de que maneira trabalhar” (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA). Como a formação aconteceu no *locus* de trabalho, os professores puderam discutir um tema que se fazia necessário para eles, oportunizando lhes ampliar os seus conhecimentos sobre temas recentes e que estão acontecendo no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas. (MIZUKAMI et al., 2010, p. 28).

Ao pensar nos novos desafios que a prática pedagógica tem exigido dos professores, especialmente sobre a inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar, a professora Snoopy inscreveu-se em um curso a distância sobre práticas inovadoras. (106) *“No próximo mês farei um curso à distância sobre práticas inovadoras no ensino de Inglês com o intuito de incluir mais tecnologia. Metodologias atuais na minha prática pedagógica”* (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY). Depois de refletir sobre o que motiva as crianças a aprender inglês, a professora percebeu que ela precisava remodelar algumas questões do seu fazer pedagógico. Com isso, a docente participou de outro tipo de formação continuada, ou seja, participou em cursos presenciais ou a distância que visavam à melhora na qualidade de ensino ofertado nas escolas.

Essas outras formas de participar de uma formação continuada (cursos de curta ou longa duração e pós-graduação) estão previstas na meta 16 do Plano Municipal de Educação:

formar, em nível de pós-graduação, 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano, e **garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** (MUNICÍPIO, 2015, p. 19, grifo nosso).

Assim, fica perceptível, ao analisar os dados, que os professores de LI que atuam com os anos iniciais estão amparados pelas instâncias municipais no que consta a sua formação continuada. Dentro dessa perspectiva, foi possível observar que a formação continuada desses sujeitos se deu tanto pela formação que envolvia todos os docentes de Língua Inglesa da Rede Municipal de ensino, como também no próprio contexto da escola, com os professores de diferentes áreas, e também em cursos de curta duração ou pós-graduação. Com isso, é possível verificar que as discussões relativas ao fazer pedagógico desses docentes são reformuladas sob perspectivas diferenciadas, pois eles debateram as dificuldades e angústias do trabalho com as crianças e com diversos sujeitos formadores.

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, [...]; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos. (ROMANOWSKI, 2007, p.138, grifo da autora).

Com a discussão apresentada nesta subseção, percebe-se o interesse e a motivação com que os docentes participantes desta pesquisa tomam parte nas formações continuadas ofertadas pelo município. Esse fato também se deve ao município disponibilizar espaço, profissionais capacitados e tempos para que os docentes possam se desenvolver profissionalmente a partir de cursos de formação continuada. Dessas formações, os dados sinalizam que o fator que mais contribui para o repensar da prática dos docentes é o momento da partilha no grupo no qual se estreita os vínculos que existem entre os profissionais.

Para a próxima e última subseção, serão observadas as ausências que os docentes trazem em seus relatos, que estão envolvidos no seu atuar docente e, que de certa forma fazem parte do seu desenvolvimento profissional para o trabalho com a infância.

3.3.5 Desafios da profissionalização

O trabalho docente enfrenta situações diversas tanto no contexto escolar quanto no que consta à imagem da profissão perante a sociedade. Segundo Lelis (2008), o imaginário social no que se refere à profissão professor está repleto da intencionalidade vocacional, da crença na missão do professor e ainda na culpabilização dos docentes no que se refere aos insucessos escolares, principalmente pela docência ser considerada uma profissão ‘simples’ no que diz respeito a sua execução. A pouca valorização dos docentes no cenário nacional somente reforça a imagem negativa que muitos possuem da educação e aumenta os obstáculos a serem enfrentados pelos professores no seu fazer diário.

Nesta última subseção da pesquisa busca-se responder ao último objetivo específico: *Elucidar os principais desafios da profissionalização do docente a partir de trajetórias de professores de Língua Inglesa para infância*. A partir disso, observaram-se, nos dados gerados, que dentre os obstáculos apontados pelos docentes desta pesquisa estão: formação inicial e continuada, a percepção que os outros fazem da carreira docente, as dificuldades com os alunos, os diversos contextos e turmas, e o material

didático. Entretanto, mesmo com todos esses entraves, os docentes conseguem apontar novos rumos para a sua profissão e para a educação.

A **formação inicial** é um importante momento de experiências e discussões que pode transformar, de acadêmico a professor, o sujeito que participa desse processo inicial de contato com a carreira pretendida. Essa formação, portanto, é o princípio da socialização desse profissional com os campos em que ele irá atuar, observando agora sob uma nova ótica: a do futuro profissional na área. Além disso, a formação inicial também será o momento de debater certas crenças e costumes que o acadêmico foi aprendendo sobre a educação ao longo de sua vida. “É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão.” (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

A formação inicial tem um importante papel no processo de profissionalização dos docentes. Embora se saiba que a presença de professores de inglês nos anos iniciais da Rede Pública de Ensino seja bastante recente e que não exista uma preocupação efetiva por parte das políticas públicas no que se refere ao ensino de Inglês nos anos iniciais, é preciso pensar nessa formação como um momento preparatório para as dificuldades que serão superadas no ambiente escolar. Pois, conforme citado na seção 2.2.1, não existem parâmetros curriculares ou documentos que norteiem esse ensino (MORETTI, 2014).

Em consequência disso, percebe-se que há pouca orientação, por parte dos cursos de licenciaturas em Letras, em formar um profissional voltado para o trabalho com a infância. Essa percepção é nítida nas falas de todos os professores que participaram desta pesquisa. Segundo a professora Velma, quando relata a sua experiência com os anos iniciais em um dos bairros mais desfavorecidos desta cidade ao norte do estado de Santa Catarina: (107) “*trabalhei com essas crianças durante dez anos e posso dizer que a formação no curso universitário pouco contribuiu para o meu desempenho em sala de aula*” (MEMORIAL PROFESSORA VELMA).

O pouco preparo para desenvolver as funções pertinentes à docência da LI nos anos iniciais exalta a complexidade do trabalho docente a ser executado, o que, segundo Romanowski, “[...] torna[m] a prática aquém das expectativas” (2007, p. 118). Nesse sentido, o docente toma a responsabilidade de procurar por outras práticas pedagógicas que condigam com a realidade na qual está trabalhando. (108) “*De sexto ao nono a faculdade tinha relativamente me preparado, mas e as séries iniciais?*” (MEMORIAL

PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). A falta de preparação específica para o trabalho com a infância é uma frequente ao longo das entrevistas e memoriais dos docentes deste estudo, mesmo que cada um deles seja de uma época distinta de formação (ver quadro 06).

A professora Elsa, que cursou a licenciatura nos anos de 1980, relata que não havia recebido nenhuma formação docente para o trabalho com a infância e o mesmo se repete com as professoras Velma e Gru que se formaram em instituições de ensino diferentes, mas na mesma época. Essa situação se repete na formação nos anos de 1990 com os professores Capitão Planeta e Snoopy e, novamente nos anos 2000, com a professora Malévola. Como não há uma legislação que oriente para a obrigatoriedade do ensino de inglês nos anos iniciais, também não há uma orientação para que os cursos superiores acrescentem mais essa face do ensino de LI nos currículos dos cursos de Letras.

Contudo, deve-se lembrar de que “o professor em formação deve aprender a ensinar nos diferentes contextos institucionais, aos quais se vincula a sua ‘suposta autonomia’” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 139). Nesse sentido, é preciso destacar que os currículos que formam os docentes para atuar como professores de inglês promovam discussões sobre as temporalidades humanas, no caso desta pesquisa a temporalidade da infância.

A única professora que apontou ter recebido orientações sobre o ensino de LI para crianças ao longo de sua formação inicial foi a professora Bela: (109) “*Ah, sim, eu tive aula, uma eletiva com a professora D. B. Ela deu um semestre de Língua Inglesa para séries iniciais. Deu uma pincelada*” (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). Embora isso não ocorra em todos os cursos de Letras ofertados no estado de Santa Catarina, a inclusão de uma disciplina voltada para a infância, mesmo que em caráter optativo, demonstra a tentativa da universidade em se adequar a uma realidade local. Com isso o curso de Letras frequentado pela professora Bela, ofereceu discussões que complementaram o currículo obrigatório do curso, cuidando para cumprir com uma necessidade local: formar professores de LI que atuem com a infância.

Apesar de a professora Bela dar pouca ênfase à importância de ter participado de uma disciplina que envolvia discussões sobre a infância, tem-se essa disciplina como um marco de que o ensino de LI nos anos iniciais já está preocupando formadores que entendem a complexidade de se preparar docentes para o trabalho com essa faixa etária. Contudo, é preciso lembrar que a simples inserção de uma disciplina que discuta a

infância não irá solucionar as dúvidas e questionamentos que surgirão no dia a dia do trabalho dos docentes de LI que atuam com crianças. Portanto é preciso pensar na promoção de ações que incentivem a pesquisa, a extensão e também a reflexão desses temas, desconectando a ideia de que essa temática precisa estar formatada em uma única disciplina.

Outro docente que, a partir da sua forma interativa de ver o ensino, teve contato com algo aproximado a discussões sobre a infância foi o professor Capitão Planeta. Ele, em seu trabalho de conclusão de curso, decidiu pesquisar sobre o uso da poesia e, portanto, trabalhou com uma das faces do lúdico, tendo em vista que o lúdico é um tema amplamente discutido quando se aborda a infância nos ambientes escolares.

(110) Não tinha uma preparação para as crianças. Eu lembro que no meu projeto de encerramento da faculdade eles deram a oportunidade para que a gente fizesse vários trabalhos alternativos então eu trabalhei a questão da poesia. Então eu percebi agora, olhando eu percebo que eu já fiz algo voltado para as crianças. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Mesmo que a licenciatura não tenha destinado nenhuma disciplina para a discussão da infância, o professor foi incentivado a produzir um novo conhecimento pautado em uma perspectiva lúdica. E essa, embora não tenha sido pensada como forma de aprimoramento do docente para o trabalho com a infância, o impulsionou a querer aprofundar e pesquisar mais sobre o tema posteriormente. Sob essa perspectiva, a formação proporcionou atitudes reflexivas que puderam refletir no atuar do professor Capitão Planeta quando em situações de adversidades advindas do dia a dia escolar. Para Imbernón (2011), é necessário que a formação inicial promova uma atitude interativa que conduza à valorização do sentimento de atualização constante, estimulando um perfil mais cooperativo, reflexivo e investigativo no futuro docente, como foi o caso apresentado no excerto 110.

Os professores deste estudo apontam outras disciplinas que indiretamente os auxiliaram na compreensão da carreira como professor de inglês para os anos iniciais, todavia, esses conhecimentos não são específicos da área de LI ou possuem foco na infância. A professora Snoopy quando questionada como aprendeu as questões relacionadas à didática, relata que (111) “[...] na faculdade de Letras teve didática, só que não era voltada para as séries iniciais, era voltado para o Fundamental II e Ensino Médio pra frente, não para as séries iniciais” (ENTREVISTA PROFESSORA

SNOOPY). Outra disciplina apontada nos dados deste estudo foi a disciplina de Psicologia. De acordo com a professora Malévola, essa (112) “foi a única disciplina que falou sobre a infância, sobre as faixas etárias, sobre as fases, só! Só na disciplina de psicologia” (ENTREVISTA PROFESSORA MALÉVOLA). Com esses dados, percebe-se que houve, ao longo da formação inicial, alguma formação que pudesse dar subsídios para que os docentes atuassem com os anos iniciais, mesmo que as discussões provenientes dessas disciplinas não fossem direcionadas apenas para a infância.

Todavia, a professora Malévola ressalta, em seu memorial, a falta que sentiu de debates que envolvessem o ensino de LI nos anos iniciais:

(113) Também ao final da faculdade, senti falta de atividades relacionadas às turmas iniciais, ou seja, durante os cinco anos trabalhamos com os conceitos da Língua Inglesa, estrutura e vocabulário. Mas senti falta de práticas didáticas e metodológicas para o ensino da língua. (MEMORIAL PROFESSORA MALÉVOLA).

Com isso, a docente indica que em seu curso de formação inicial o foco das discussões está voltado aos assuntos relacionados ao ensino nos anos finais ou médio. Pois, como alega Cunha (2010), a dedicação do curso à LI, quando em comparação com outras formações (como a em Língua Portuguesa) é pouca e, se observarmos o foco na formação pedagógica do futuro docente para o trabalho com o ensino da LI, as ações tornam-se inexistentes. Dessa forma entende-se que a formação inicial em Letras ainda precisa ser revista no que tange ao ensino de LE.

A partir disso, muitos futuros professores optam por apoiar-se no que Imbernón (2011) chama de currículos ocultos para a atuação nos ambientes escolares. Esses currículos possuem ampla influência na forma como os futuros docentes enfrentarão os desafios da docência no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a professora Malévola relata no excerto 26, a dificuldade que passou por ter uma professora desmotivada em lecionar a sua disciplina favorita. A postura da professora formadora foi importante para que a docente percebesse que havia um momento de encerrar a carreira. Essa foi uma percepção positiva da situação, mas poderia ter sido diferente e ter desmotivado a professora Malévola em seguir a carreira de professora de LI. É preciso pensar que os professores formadores têm um importante papel na percepção de educação que o futuro professor terá quando adentrar os muros da escola.

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes...) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “**currículo oculto**” da metodologia. (IMBERNÓN, 2011, p.65, grifo das pesquisadoras).

O agir, a forma de encarar a disciplina, as formas de avaliar, as formas de ensinar, tudo isso faz parte dos ensinamentos que os professores formadores passam constantemente sem perceber. Muitos docentes espelham-se em seus mestres para construir o seu próprio saber pedagógico.

(114) Porque na faculdade, pra ser bem sincera, eu acho que a gente não tem nenhuma referência assim pra..., tirando os professores bons que tu tens, né? E aquela experiência, você como aluno de novo ele como professor. [...] Eles falam de um mundo ideal ali na faculdade, né? É uma utopia, porque na realidade quando tu vais pro estágio, tu vêes que aquilo ali não é... aí tu começa a recordar do teu tempo já também né de... tu vêes que não é bem assim. (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Espelhar-se nos mestres tem sido uma prática comum nas escolas de educação básica. Conforme explica a professora Snoopy (em complemento ao excerto 24), os acadêmicos observam os fazeres e formas de ensinar dos docentes formadores e posteriormente fazem uso desse conhecimento para criar as suas próprias metodologias em sala.

Outra questão apontada no excerto 114 se refere ao estágio que ainda é visto como um momento de ruptura, no qual os futuros docentes têm o seu primeiro contato com o ambiente escolar na postura de professores e conseguem perceber para além das questões teóricas. “Não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar; por isso, a questão da prática, no contexto da realidade escolar do exercício da profissão, torna-se um importante princípio formativo.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.176).

É preciso pensar a prática aliada à teoria, como os momentos em que se reflete sobre os problemas reais do dia a dia escolar sob a ótica de teóricos, proporcionando aos futuros professores um exercício de avaliação da ação por meio dos autores, da ajuda do grupo e da pesquisa.

Nessa concepção, considera-se o estágio (ou prática profissional) não como um processo terminal de familiarização com o objeto da profissão, mas como um processo contínuo, gradativo, ascendente em todos os níveis de formação

inicial do profissional que contribui para a formação das competências. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 170).

Uma prática de estágio contextualizada no universo acadêmico permitiria que os futuros professores pudessem ver os professores formadores não como apenas especialistas, mas como profissionais que estão inseridos no contexto escolar e que entendem os percalços de se trabalhar com todas as diversidades existentes na escola. Além disso, é preciso lembrar que o futuro professor de LI, que irá atuar com as crianças, não teve a experiência de estagiar em turmas dos anos iniciais, portanto, chega-se a outra questão advinda da formação inicial: a realidade de se atuar com os anos iniciais.

A professora Elsa relata o choque que teve ao ingressar nos anos iniciais, pois se (115) “[...] está acostumado a lidar do sexto ao nono ano, de repente você entra lá no primeiro ano. Você não é um pedagogo, eu não sou alfabetizadora” (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA). A insegurança da professora Elsa frente à nova realidade de professora para os anos iniciais a surpreendeu e principalmente a fez repensar sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que ainda estavam em fase de alfabetização. Essa insegurança é pertinente, pois o profissional formado em Letras, em geral, pouco ou nada discutiu sobre a alfabetização e muito menos sobre o impacto de lecionar uma LE no contexto da alfabetização em língua materna.

Por esse viés, concorda-se com a ideia de Imbernón (2011, p. 68), quando afirma que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, bem como a necessidade de o futuro professor ter contato com noções básicas não somente dos conhecimentos pedagógicos, mas também do cuidado de si e de legislação para que possa entender melhor a sua função e os seus limites na escola.

Para o professor Capitão Planeta, que possui a mesma linha de raciocínio de outros professores desta pesquisa, essa situação poderia ser contornada se o curso de Letras pudesse focar na formação do profissional somente na habilitação de um único idioma. Dessa forma, o acadêmico poderia evitar a participação em aulas que não são utilizadas ao longo da carreira e ampliar o número de disciplinas indispensáveis à mesma.

(116) *Eu lembro que eu entrei na faculdade pra língua inglesa, o português eu tive que aceitar afinal de contas é a minha língua. Mas eu fui obrigado a*

fazer três semestres de espanhol, sendo que eu tinha zero interesse por espanhol. Não pela língua, mas por ensinar a língua espanhola. Eu não fui para a faculdade para isso. Mas mesmo assim eu passei pelos três períodos. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

O fato de se formar professores para mais de uma habilitação em um tempo de curso semelhante ao de uma única habilitação acaba prejudicando a formação de pelo menos uma delas, porque a carga horária não é suficiente para abarcar todas as disciplinas necessárias à formação para todas as habilitações.

(117) Por exemplo, a língua inglesa, a faculdade de letras em língua inglesa. Tem nas séries iniciais o professor de inglês. Então o tempo que seria usado para a língua portuguesa, vamos usar para tratar para o aprendizado de língua inglesa para crianças e a mesma coisa com língua espanhola, ou alemã. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

São muitos os vieses de atuação dos professores formados em LI e LP, contemplar todos eles em um único curso de quatro ou cinco anos parece uma tarefa difícil de ser realizada. Segundo Magalhães (2013 apud TUTIDA; TONELLI, 2014, p. 748), os professores formados para o ensino de LI precisam ter domínio das “[...] características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das diferentes faixas etárias”; o autor completa afirmando que eles também precisam ter “prazer de ensiná-las, o domínio do idioma e o conhecimento teórico, além de doses generosas de paciência, afetividade, criatividade e dinamismo”. Sob essa perspectiva, entende-se que são muitos vieses a serem estudados em uma única língua, o que será quando isso ocorre para duas ou mais línguas.

De acordo com Tutida e Tonelli (2014), faz-se necessário entender que o profissional de LI precisa dominar a língua a ser ensinada e, a partir disso, aprimorar conhecimentos acerca dos métodos e abordagens a serem empregados com os estudantes. Os docentes desta pesquisa chamam a atenção para a necessidade de reformas na formação inicial, principalmente incluindo aspectos sobre o ensino da LE para crianças, que já é uma realidade no país. Para isso, talvez fosse possível pensar cursos com habilitações específicas para cada idioma, outras formas de organizações curriculares como a integração com outras áreas como a pedagogia e a educação física, além de propostas de cursos de pós-graduação que os capacitem para o trabalho com os pequenos. É preciso ter espaços para debater, não somente pedagogias para o ensino de línguas na infância, mas o papel da infância na escola.

Entende-se que muitos são os conhecimentos necessários que deveriam ser adquiridos na formação inicial, todavia, não há tempo hábil para que tudo possa ser contemplado de forma satisfatória.

Nessa perspectiva, é fundamental que se reconheça que a formação acadêmica é apenas o primeiro passo do professor para construir-se um profissional apto a atender as atuais demandas do mercado, que requer pessoas reflexivas, críticas, competentes e conscientes de sua incompletude profissional, pois na condição de eterno aprendiz, o professor está em constante processo de (re) construção, proporcionado, sobretudo por uma prática pedagógica crítico-reflexiva. (CUNHA, 2010, p. 76).

Por isso, o que se percebe é que os professores desta pesquisa, conscientemente, não consideram a formação inicial como uma das instâncias mais importantes no que se refere as suas formações para o trabalho com o ensino para crianças. Segundo esses professores, isso pode ter sido decorrente da pouca discussão da área pretendida (LI) ou das poucas discussões das especificidades da infância. Contudo, se observados os relatos deles com atenção, perceber-se-á que existem resquícios da formação inicial em seus fazeres docentes, seja pela imitação de professores, pela discussão de disciplinas pedagógicas ou pela prática do estágio. Esses fragmentos da formação inicial na fala dos sujeitos desta pesquisa (ver excertos 109 a 112) levam a crer que eles, mesmo não verbalizando ou até mesmo dizendo que a formação inicial não contribuiu para a sua formação para o trabalho com a infância, entendem que essa formação contribuiu para a construção de suas identidades docentes e seu desenvolvimento profissional o que acarreta na sua profissionalização para o trabalho com a infância.

Além da formação inicial, os docentes ainda apontam desafios a serem superados no que consta a **formação continuada**. Sobre essa formação, os professores de LI do município estudado se sentem contemplados, porque é uma das poucas áreas de ensino que possui encontros mensais de formação para professores de área. (118) “*O ano passado houve bastante, e esse ano eles pediram para os diretores deixarem a hora-atividade nas segundas para o encontro acontecer sempre na segunda*” (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA). Ter esse momento garantido pela Secretaria de Educação, com horário reservado específico para a formação, contribuiu para que parte dos docentes de LI possa se encontrar, discutir suas práticas e debater temas importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, os professores deste estudo alegam que gostariam de ter mais momentos de discussão sobre o ensino da LI nos anos iniciais: (119) “*É, assim, seria*

muito bom que a gente tivesse formação específica para séries iniciais, todas as formações que a gente faz, todos os professores falam isso. Que querem atividades para ser realizadas com as séries iniciais” (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY). Os professores desta pesquisa, assim como professores da pesquisa realizada em âmbito nacional pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015) mostram que os docentes possuem muita vontade de participar de momentos em que possam se desenvolver profissionalmente, mas que faltam temas específicos para o debate (como a docência da LI para as crianças) e a liberação para a participação nas formações quando elas ocorrem.

(120) Se tem que ter formação continuada, eu acho, na minha opinião. Se a secretaria de educação exige a formação continuada. Se parte deles ter essa formação continuada... deveria participar do cronograma desde do começo do ano, deveria ser uma coisa agendada... Eles deveriam comunicar a escola... isso... para o dia tal... o professor não vai estar na sala de aula. Não deveria ter que ficar pedindo... olha no dia tal ... já faz parte da agenda, do cronograma anual. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Tendo em vista que nas escolas podem existir imprevistos como professores em licença médica e outras eventualidades que dificultam a liberação do docente para a participação da formação, essa organização com os horários facilitaria o trabalho dos gestores quando na necessidade de participação dos professores nas formações. Isso possibilitaria colocar em prática a meta 15 do Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO, 2015) que prevê a possibilidade de formação continuada, ofertada pelo próprio município, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Outra meta prevista no Plano Municipal de Educação (MUNICÍPIO, 2015) prevê a aderência a programas de bolsas de estudos “[...] para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionam” (MUNICÍPIO, 2015, p. 18). Essa seria uma forma efetiva de formação na língua em que o docente ministra aulas, permitindo que ele aprimore conhecimentos específicos da área em que leciona e tenha contato com a cultura do país que fala o idioma ensinado. Essa meta está em consonância com uma das perspectivas nacionais dos docentes de LI, nas quais “intercâmbios para professores são muito desejados para o aprimoramento da língua, especialmente a linguagem falada” (INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE, 2015, p. 26). É importante que os docentes de LI que trabalham com crianças possam estar em contato com profissionais que ensinam a LI para crianças, inclusive em

outros países ou em outras realidades, como com os professores que atuam em escolas particulares. Porque o ensino de LI nos anos iniciais na Rede Pública ainda está engatinhando.

Ao fazer um curso em EAD sobre novas tecnologias, a professora Snoopy percebeu que a minoria dos professores participantes do curso atuava com crianças no contexto público: (121) *“e eu percebi também que no Brasil são poucas as escolas públicas que oferecem também nas séries iniciais. Por isso também que talvez não tenha tanta formação específica para os pequenos”* (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY). Por isso, criar oportunidades para os docentes terem contato com professores dos países que usam a LI como língua materna possa ser uma ajuda no que se refere à inovação de materiais, metodologias e abordagens a serem utilizadas com as crianças.

Além da formação inicial e continuada, existem **outros desafios** a serem superados pelos docentes no seu atuar com a infância. As adversidades aqui apresentadas são consideradas importantes para os professores de inglês que atuam nos anos iniciais dessas escolas municipais, contudo, sabe-se, por meio de pesquisas como de Lélis (2008) e Nóvoa (2008), que existem outros pontos que também entravam o andamento do trabalho desses docentes.

Segundo o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015, p. 21), os principais desafios em relação ao ensino de LI no Brasil são: *“a ausência de um plano estratégico comum para a língua inglesa; as dificuldades dos professores em acessar formação continuada; e a ausência de critérios comuns de exigência e avaliação da disciplina”*. Em consonância com os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), os docentes desta pesquisa declaram que existem dificuldades no estabelecimento de parâmetros reguladores com critérios comuns na disciplina, definição de papéis e funções na escola e dificuldades nas relações com os alunos, a família e os gestores que, em certos momentos, pouco compreendem do processo de ensino e aprendizagem em LI.

Nessa perspectiva, a professora Bela relata a dificuldade que possui em ministrar suas aulas, tanto no que se refere à compreensão dos gestores quanto à dos pais, o que gera resistência em relação ao seu trabalho: (122) *“Teve alguns probleminhas de aceitação pela minha autocobrança e dos alunos. Eu não fico lá só ensinando o verbo ‘to be’, eu tento fazer um pouquinho mais. Isso gera uma certa resistência.”* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). A docente passou por um período de adaptação (TARDIF, 2012), com a equipe da escola que, ao longo de sua carreira, foi se

habitando às dificuldades e exigências de se aprender outro idioma. Isso acaba sendo reforçado nos anos iniciais, por não se ter um parâmetro fixo de matérias e objetivos a serem desenvolvidos com os estudantes de LI nacionalmente, ficando, muitas vezes, a encargo do professor decidir com que profundidade serão abordados os conteúdos a ministrar.

A professora ainda ressalta a questão da funcionalidade do ensino da LI nas escolas de educação básica. Para os anos iniciais ensinar ‘musiquinhas’ e para os anos finais ensinar o verbo ‘to be’. Será que esse ensino descontextualizado é efetivo para a aprendizagem de uma língua? Essa é uma questão muito debatida nas escolas públicas que ainda requer a atenção dos professores.

Além da dificuldade em se estabelecer limites nos conteúdos de LI, o professor enfrenta outro dilema: a constante alteração de papéis que assume no ambiente escolar:

(123) Porque entra toda essa parte do ser humano que não é só um, que tem várias coisas envolvidas. Aí você tem que ser mãe, psicólogo, médico e tantas coisas ao mesmo tempo. Se fosse só ir lá e dar aula. Mas você volta com tantos problemas dos lugares em que trabalha que são muito carentes. (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

O envolvimento do docente com a profissão, principalmente quando o trabalho abarca crianças, implica em uma doação afetiva constante. O bem estar social das crianças acaba, muitas vezes, ficando em primeiro plano no ambiente escolar, podendo até mesmo deixar para outros momentos a tarefa de ensinar o conteúdo proposto. De acordo com Tardif (2012), o trabalho docente está pautado nesse envolvimento do ser como um todo. Nesse sentido, para os professores desta pesquisa é difícil lidar com as peculiaridades da vida das crianças, especialmente se as necessidades básicas não são supridas. Essas dificuldades refletem nos processos de ensinar e aprender e, consequentemente atingem o professor emocional e fisicamente.

(124) Mas, você conhece o município todo né... as periferias por aí... e nem todo lugar é assim... E tem comunidade e comunidades. Não estou falando tanto da estrutura física. Que estrutura física passa, mas assim... é o respaldo do aluno, é a comunidade... Como que a comunidade te recebe... como a comunidade aceita as tuas aulas. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

De acordo com o Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), 59% professores sentem que não há incentivo no ensino da língua estrangeira na escola, por ser

considerada muito distante da realidade vivida pelos alunos. “Para eles, a vulnerabilidade social dos alunos muitas vezes faz com que estes não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação” (2015, p. 18). Segundo o excerto 124, as condições de convivência e de perspectiva de vida acabam afetando o interesse dos estudantes no que se refere à aprendizagem de LI. A falta de perspectiva na vida de alguns alunos que moram em regiões periféricas da cidade dificulta no relacionamento entre o aluno e o professor, bem como no interesse dessa criança em aprender a LI.

A professora Gru passou por uma experiência semelhante no início de sua carreira. Por optar trabalhar em uma escola de um bairro da periferia, sentiu muita dificuldade em estabelecer limites com a turma. (125) “*O bairro era bem periferia. Eles vinham todos sujos. Então desde a parte de higiene, postura. Porque eles subiam nas carteiras, pulavam... coisas que tu não imaginas que possam existir.*” (ENTREVISTA PROFESSORA GRU). Para essa professora houve desgastes gerados nessa primeira experiência como docente, tendo em vista que nem a vivência da professora e nem a formação inicial a preparou para esse tipo de situação. Segundo a fala da docente (excerto 125), os alunos não estavam habituados a frequentar o espaço escolar e as condições de higiene provenientes dos cuidados recebidos em casa não eram adequadas, ou seja, ficava a encargo da própria professora ensinar questões que não envolviam os conteúdos da disciplina de LI, mas que envolviam o cuidado e a cidadania.

A necessidade de cuidado, sentimento de *caring* (TARDIF, 2012), também pode ser uma adversidade no início da profissão. Por se tratar de crianças, seres que em partes dependem dos professores, os docentes desta pesquisa também sentiram a dificuldade de estabelecer o seu real papel na sala de aula, que não é de pai/mãe, mas de professor. (126) “*A primeira coisa eu achava que tinha que ser pai. Aquele monte de crianças e eu ‘Ai meu Deus, que bonitinhos que eles são!’ Foi bem gratificante. Porque quando tu começa, também é a tua época de inocência.*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Esse paternalismo apresentado pelo professor Capitão Planeta aos poucos vai cedendo e dando lugar ao papel exclusivo de professor, pois, segundo Tardif (2012, p. 87), “[...] se observa a delimitação dos territórios de competência e de atuação do professor.” No caso dos professores de inglês que atuam com os anos iniciais, a transgressão do papel de professor está para além do sentimento de cuidado que muitos dos profissionais sentem em relação à criança, mas reside ainda na confusão de papéis, visto que os professores de inglês não são alfabetizadores, mas trabalhem o

ensino de uma LE concomitantemente à alfabetização que ocorre em Língua Portuguesa. Dessa forma se tornam coadjuvantes no processo de alfabetização das crianças.

O professor, no excerto 126, ainda relata a ‘inocência’ envolvida no primeiro contato com as turmas. A pouca experiência com a docência ainda está envolta em um sentimento de idealismo, no qual o docente ainda idealiza as turmas e situações de ensino que poderão acontecer. Soma-se a isso a empolgação e o carisma das crianças que é apontado pelo professor, o que leva ao sentimento de responsabilidade paterna/materna por parte dos professores.

Nesse sentido, para outros docentes, a dificuldade inicial foi em como trabalhar com estudantes tão novos e que ainda nem haviam passado pelo processo de aquisição da escrita:

(127) A dificuldade é de escrever no quadro, a letra de formação que eles estão tendo em sala de aula, de atender o aluno, que o aluno quer vir na frente toda hora, e você tem que estar ali uma aulinha de 45min. E todos eles querem ir ali na frente, [...] até você se acostumar, era um cansaço físico muito grande no começo, eu lembro. [...]Cheguei lá no primeiro ano querendo cobrar a escrita, mas eles estão se alfabetizando, eles não escrevem ainda, como é que eu vou cobrar a escrita? (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

As crianças, especialmente as que se encontram no primeiro, segundo ou terceiro anos do Ensino Fundamental, estão passando pelo processo de aquisição da escrita. Por estarem no início do desenvolvimento da escrita, as atividades a serem propostas pelo docente de LI enfocam a fala e a escuta das palavras. No caso da professora Elsa, não existia uma compreensão clara, por parte da docente, que os seus alunos dos anos iniciais não conseguiriam desenvolver atividades escritas. E ela por desconhecer as especificidades desta faixa-etária não se atentou em adaptar as atividades que estava propondo ensinar às crianças. O que resultou em uma cobrança acima do que os próprios alunos poderiam produzir para ela. É comum professores de inglês para crianças tentarem passar conteúdos gramaticais ou exercícios de escrita e falharem nesta tarefa, principalmente por não compreenderem que crianças pouco se prendem às explicações das construções gramaticais (ROCHA, 2006) e nem sempre estarem aptas para a escrita em um exercício.

O comportamento das crianças em sala de aula foi outro item que chamou a atenção da docente (excerto 127), pois os alunos têm muito movimento e vontade de

participar das aulas, como no caso de quererem mostrar-lhe o caderno. Essas questões não são experimentadas pelos docentes formados em Letras antes do ingresso na atuação com crianças. Com isso, concorda-se com Kepler (1999 apud IMBERNÓN, 2009) quando o autor expõe que são muitas as considerações que o docente precisa fazer para obter um bom rendimento nas aulas: fracasso escolar, o manejo do trabalho com toda a turma, com grupos e com indivíduos, os tempos e objetivos das disciplinas que podem ser diferentes, a afetividade, a cognição, a profundidade do conteúdo, a falta de atenção dos alunos e as questões das normas e regimentos que o docente deve seguir.

A motivação dos alunos, também considerada como um desafio da docência por parte do autor acima citado é outro aspecto a ser visto como um obstáculo a ser superado pelos professores. Não é difícil encontrar nos dados desta pesquisa a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem da LI. (128) *“Porque hoje o problema é você ensinar quem não quer aprender. Então você respira ou roda à baiana. Não é fácil também você ficar lá na frente só dando chique. É que todos mandam você ser firme”* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA). Uma dificuldade para a professora Bela está na motivação dos alunos que não querem participar das aulas de LI. De acordo com Tardif (2012, p. 268), “motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” A orientação que a professora Bela recebeu da gestão escolar, quanto a melhorias nesse quesito em suas aulas, foi ser mais rigorosa com os alunos, o que, como pode ser observado na citação de Tardif, não é o único fator responsável por criar um espírito motivado nos estudantes.

A falta de motivação dos alunos leva os docentes ao desânimo em ministrar aulas para um determinado grupo de alunos ou mesmo em uma determinada escola. As modificações tecnológicas acontecem cada vez mais rapidamente, e nem todos os docentes conseguem acompanhá-las. (129) *“As coisas estão mudando muito rápido e eu não sei como é que eu vou conseguir ficar em sala de aula. Porque eu sou da linha tradicional ainda. E por isso que eu não quero as fases finais.”* (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

O conflito entre gerações fica aparente nessa situação e, para a docente, é preferível ministrar aulas para as crianças que ainda não exigem tanto dela no que se refere à tecnologia em sala de aula. Contudo, ressalta-se que as crianças também apreciam e solicitam o uso de tecnologias digitais nas aulas, mas também aceitam o uso

de outras tecnologias como jogos e músicas em lugar do uso da internet ou computadores.

Para o professor Capitão Planeta, as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e também com os alunos não possuem essa conotação negativa:

(130) [...] Será que aprendi a dar aulas para crianças? Sim, aprendi muita coisa, mas o conhecimento não dá tréguas. Ainda bem! A geração mudou, nossos livros didáticos mudaram, os temas das reuniões mudaram, a formação continuada também mudou, hoje precisamos discutir os aplicativos da lousa digital; a internet que era raridade nas casa ainda em 2003, hoje a criança nasce querendo a senha do wi-fi para assistir seus desenhos que lhe ensinam a falar inglês, então, continuo a aprender a dar aulas para crianças. (MEMORIAL PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Para esse docente, todas essas mudanças são positivas e permitem ao profissional buscar novos horizontes. A tentativa dos professores desta pesquisa em se adequar às novas realidades da sociedade, principalmente à tecnológica, é visível em seus relatos e felizmente oportunizada na Rede Municipal de ensino através das lousas digitais, *tablets*, salas de informática e espaços com acesso ao wi-fi nos ambientes escolares. Contudo, nem sempre esses materiais se encontram disponíveis para o uso no ambiente escolar em outras realidades nacionais.

Segundo o estudo do Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015, p. 15), “81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos”. A fala da professora Bela vem ao encontro da presente pesquisa quando aponta as dificuldades ao usar o dicionário em sala de aula: *(131) “Os coitados andam com aqueles dicionários. Aquelos dicionários excelentes que o município dá, faltando páginas. [...] E as crianças ‘Professora está faltando folha’”.* (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

Essa situação apontada pela pesquisa do Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015) e os relatos da professora Bela confirmam as ideias de Passos e Costa (2010, p. 139), quando os autores afirmam que “a mídia mostra as constantes agressões que os professores estão sofrendo nas escolas públicas, com salas superlotadas, falta de recursos de apoio, entre outros”. Nessa mesma perspectiva, a professora Bela relata ainda a dificuldade de uso da sala ambientalizada para o ensino de LI, porque são vários professores de inglês atuando na mesma escola no mesmo dia. *(132) “Tem a sala de inglês, mas a professora do sexto ao nono tem mais direito à sala do que eu. Às vezes sobra, mas é raro. [...] O problema é de levar essas coisas tecnológicas. Porque eu já*

levo uma pequena mudança pelo fato de eu não ter sala.” (ENTREVISTA PROFESSORA BELA).

Essa parece ser uma questão bastante simples de ser resolvida, pois o professor poderia fazer uso da própria sala de aula da turma, mas o que não se leva em conta é que o professor de inglês carrega muitos materiais para o desenvolvimento da sua aula. Como as aulas de LI são curtas (45 min.) e em diversas turmas em um mesmo período, levar equipamentos eletrônicos que exijam muito tempo para montagem inviabiliza a aula do professor.

No caso da professora Bela as tecnologias que a docente acaba fazendo maior uso são o rádio e os dicionários, principalmente por estarem mais acessíveis ao uso e também porque são os materiais que a docente consegue carregar mais facilmente de uma turma para outra. Pois, mesmo com todas as dificuldades em fazer uso de tecnologias, os professores persistem na tentativa de uso porque “[...] percebem que a tecnologia é uma ferramenta fundamental para o processo pedagógico e que os recursos tecnológicos e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos” (INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE, 2015, p.17).

Além das tecnologias digitais, os professores passaram a contar com as facilidades da impressão de imagens e também de documentos por meio das fotocópias. Esse avanço tecnológico permitiu a realização de atividades que antes não eram possíveis com os alunos. (133) *“Então agora que tenho acesso à fotocópia. É muito mais fácil, então eu leio e eles olham a imagem, porque eu nunca trabalho com tradução, sempre com imagens.” (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).*

A possibilidade de impressão auxiliou a professora Velma na produção de materiais diferenciados em suas aulas de LI. O fato de a professora poder ofertar um material que permita o manuseio pelas crianças facilita a aprendizagem da língua pelas crianças. O uso de materiais diferenciados ajuda o professor a motivar os alunos para a aprendizagem da língua, especialmente quando envolvem o ensino de LI para a infância. “Os professores se esforçam para levar para a sala de aula materiais didáticos e dinâmicas inovadoras.” (INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE, 2015, p. 17). Essa atitude do docente faz-se necessária nos anos iniciais, pois o tempo de concentração das crianças em uma mesma atividade é reduzido e chamar-lhes a atenção para uma prática necessita de criatividade e esforço por parte dos professores.

Há também as diferenças presentes em cada sala de aula (diferentes contextos e alunos) que tornam o trabalho do professor uma tarefa difícil de manejar, porque

(134) *“tudo precisa ser adaptado para cada realidade – realidade da escola, da comunidade, da turma, das crianças ou não farão sentido.”* (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY). Nessa lógica, Schulman (1987 apud PASSOS; COSTA, 2010) e Paquay (2003, apud PASSOS; COSTA, 2010), colocam que os desafios da prática escolar residem justamente nas ações contextualizadas, nas especificidades da relação entre o professor e os alunos. De acordo com a professora Snoopy (excerto 134), os níveis de aprendizagem em cada turma realçam os desafios de adaptar os objetivos de ensino à realidade da criança, pois, em certos casos, a criança nunca teve contato com a LI, e em outros ela faz uso de jogos, vídeos e músicas em inglês desde pequena. Perceber e trabalhar com cada peculiaridade dos alunos é uma tarefa que exige bastante do docente.

Soma-se a isso o fato de um mesmo docente trabalhar com mais de uma faixa etária ao mesmo tempo, o que, de acordo com Tardif (2012, p. 93), leva o docente a ter que lidar “[...] constantemente, com mudanças instantâneas ou quase instantâneas”. Nesse sentido, em uma mesma manhã, às vezes, o docente trabalha com os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental e, no período vespertino, trabalha com o ensino médio ou ainda em cursos de idiomas. Com relação a esse tópico, a professora Snoopy afirma: (135) *“sempre tive uma gama abrangente de faixa etária, pois são poucas as aulas de Inglês por turma e precisava experiência e aprendizado”* (MEMORIAL PROFESSORA SNOOPY).

Conforme Tardif (2012), essa situação de alternância da faixa etária também exige do docente uma adaptação da linguagem, pois cada idade possui suas próprias características e, sob essa ótica, o autor afirma que o professor não pode permanecer da mesma maneira, ele precisa agir de forma condizente com o público. Contudo, para se adaptar às diferenças existentes na sala de aula, o professor, muitas vezes, precisa de tempo para poder pesquisar, entrar em contato com pessoas mais experientes na área, além da disponibilidade pessoal de reservar um momento para o estudo que não seja o momento de seu trabalho.

Por esse ângulo, a professora Velma expõe a dificuldade de se deslocar até os núcleos de apoio pedagógico para debater o seu fazer pedagógico no que se refere ao trabalho com alunos com necessidades específicas. (136) *“E se eu precisar de ajuda eu posso ir lá, mas não tenho tempo de ir lá, na minha hora atividade, que é quando estou correndo tirando fotocópia, pegando fotocópia, indo assinar o livro ponto. Porque não dá tempo de ir lá e perguntar.”* (ENTREVISTA PROFESSORA VELMA).

O tempo necessário para o desenvolvimento profissional desses docentes é curto. Na hora-atividade disponibilizada, o professor se desdobra para tentar dar conta de planejar a aula, corrigir os trabalhos e provas, preencher o sistema e ainda deve sobrar tempo para discutir questões pertinentes ao ensino das crianças dos anos iniciais com as professoras regentes, supervisoras e orientadoras. Nessa perspectiva, “[...] ainda hoje, os professores de profissão dispõem de pouco tempo para dedicar ao próprio desenvolvimento profissional ou a discussões coletivas sobre os problemas do ensino” (TARDIF, 2012, p. 283).

Ademais, soma-se a falta de tempo, mais um complicador na questão do desenvolvimento do professor de LI nas escolas, que é a falta de conhecimento que os supervisores e coordenadores nas escolas possuem da matéria e da atuação do professor de LI. (137) *“Às vezes a supervisão entende da questão pedagógica, mas não entende dentro da disciplina. Às vezes, é difícil, eles dão orientação, mas é muito teórico. A maioria dos supervisores que eu tenho hoje não tem experiência em sala de aula, aí fica difícil.”* (ENTREVISTA PROFESSORA SNOOPY).

Esses profissionais podem ter o conhecimento didático sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas, muitas vezes, não conseguem transpor esse conhecimento para os docentes das áreas específicas como a LI. Esse fator dificulta a compreensão do docente sobre como proceder nas dificuldades em ministrar o conteúdo de inglês para as crianças, porque o professor conhece a matéria a ser ministrada, mas nem sempre sabe a forma como deve proceder para ensiná-la às crianças. Em contrapartida, os gestores da escola entendem das peculiaridades do trabalho com a infância, mas desconhecem a matéria a ser lecionada (inglês). Soma-se a isso o fator de alguns supervisores/orientadores não possuírem experiência em sala de aula (excerto 137), dificultando a compreensão das situações vivenciadas pelo docente no seu trabalho com as crianças. Outro fator ainda reside na falta de tempo desses gestores, por estarem ocupados com outras situações que acontecem no ambiente escolar como a indisciplina ou mesmo a falta de professores ao longo do expediente.

Todavia, o fator que mais desmotiva os docentes desta pesquisa, é algo que já tem sido ponderado nacionalmente: a questão da pouca valorização do trabalho do professor, tanto no que consta às condições de trabalho quanto na questão financeira.

(138) Não é a nossa profissão que é ruim, e gostaria também que fosse mais valorizado pela sociedade e pelo governo também, que a gente fosse mais valorizado, como um engenheiro, como um médico, como dentista... seria

bem melhor... nossa seria... não só em salário, mas também nas condições... assim o professor ter aquele respeito, sendo mais respeitado na sala de aula. [...], mas tem que ter uma cobrança, tem que saber que se o aluno não seguir as regras ele vai ter consequências, vai ter punição, vai sofrer as consequências daquilo e hoje em dia o professor não pode fazer mais nada, falar mais nada. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

A professora Elsa em sua fala desabafa o sentimento de frustração que possui frente à desvalorização da profissão docente que acontece em diversas instâncias, desde a perspectiva dos pais dos alunos até a visão que os governantes fazem dessa classe de profissionais. De acordo com a docente (excerto 138) parte dessas concepções da profissão do professor se fazem presentes também na relação que é estabelecida com os estudantes em sala de aula, ou seja, o que acontece fora da sala de aula também impacta nas relações estabelecidas em sala de aula. Nesse sentido, a professora se mostra de certa forma saudosista de uma época em que ela considerava que a profissão de professor era valorizada.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE com os docentes de LI do Brasil, “o baixo reconhecimento do seu trabalho e a baixa remuneração são as principais razões de descontentamento dos profissionais da rede pública” (2015, p. 25). Convivendo com realidades às vezes muito fragilizadas, as quais agridem até o próprio professor, sem material escolar, tendo que trabalhar em várias escolas e até mesmo em três turnos para poder garantir um salário que sustente a família, muitos professores se veem esgotados e desanimados.

Dependendo do contexto em que trabalham, os professores chegam a acreditar que não faz a menor diferença lecionar uma Língua Estrangeira nas escolas:

(139) [...] nessas comunidades carentes... eu me pergunto muitas vezes ‘O que é que eu estou fazendo aqui? Qual a contribuição que eu estou dando para esse tipo de aluno? O que que ele vai ser quando sair da escola? O Inglês vai adiantar de alguma coisa pra ele?’ Às vezes, assim, que ao invés de inglês nessas comunidades deveria estar respeito, cidadania, higiene, sabe... outros... educação moral e cívica, conhecimentos gerais em vez do inglês. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

A falta de perspectiva de que o profissional em LI possa fazer alguma diferença na vida desses alunos leva os professores a dois extremos: ou ficar e tentar mudar a realidade ou desistir e se afastar do que acontece na vida dessas crianças. Apesar de toda essa desvalorização exposta nacionalmente, dos docentes desta pesquisa, somente um deles se encontra neste momento de questionamento do valor do seu trabalho frente às

situações que acontecem na escola, o ponto crítico⁴⁹ do ciclo da profissão (HUBERMAN, 1992). Contudo, ao longo do tempo, sabe-se que outros docentes podem acabar tendo a mesma perspectiva, em decorrência de toda a situação vivenciada pelo professor tanto na relação com as famílias dos alunos, os alunos, os gestores, as condições de trabalho, os órgãos competentes e a própria sociedade.

Para a professora Elsa (excerto 139), talvez seja necessário modificar certos temas abordados nos currículos dos anos iniciais por outros que se refiram à higiene, cuidados pessoais, respeito e cidadania. Esses conceitos também poderiam fazer parte dos contextos-chave dos programas de ensino, estendendo-se para a LI. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), a principal razão para os professores que atuam em escolas públicas permanecerem em seus cargos é o sentimento de que podem mudar o rumo da vida de muitos alunos, principalmente os que vivem carências.

Além das carências sociais que existem nas escolas, a professora Elsa ainda ressalta a necessidade de materiais didáticos:

(140) Eu gostaria que todas as escolas tivessem o livro pra consumo, seria bem melhor, seria menos papel que a gente usava. Por que não precisava tirar cópia. Mais conteúdo, mais visual para o aluno, que o visual é tudo para o aluno pequeno. A cor, o colorido, o visual, ele poder fazer as atividades no próprio livro seria bem melhor. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Para a docente, esses materiais quando de qualidade poderiam ser utilizados pelos alunos na melhora da motivação, principalmente das crianças, em participar das aulas de LI. Isso porque o material utilizado nas escolas municipais é de excelente qualidade, bastante interativo e colorido, contudo, se os alunos não têm acesso a esses materiais, fica difícil contabilizar os seus benefícios no cotidiano escolar. De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), os professores consideram as tecnologias, como o livro didático, essenciais para as aulas, especialmente no que consta ao engajamento dos alunos. Nessa perspectiva, ter o livro didático nas escolas permitindo que as crianças possam levá-los para casa e escrever neles, incitaria a curiosidade sobre os próximos conteúdos e a dedução de vocabulário

⁴⁹ Para Huberman (1992, p. 43), a crise é desencadeada pelo “desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente [...]”. Para o autor, essa crise, nas mulheres pode desencadear dos 39 aos 40 anos e está mais ligada aos aspectos desagradáveis das situações de trabalho.

através da observação das gravuras presentes nele, de forma a aprimorar a autonomia das crianças no processo de aprendizagem.

Todavia, a professora Elsa ainda ressalta uma questão importante a ser considerada e que poderia ser alterada no cotidiano das escolas municipais: a transição dos anos iniciais para os anos finais.

(141) Sai do terceiro ano da coisa mais lúdica, de uma coisa mais didática, mais vocabulário...que eles não usam nem o texto, frases inteiras ainda, para um livro. Então, é uma lacuna muito grande do quinto pro sexto ano, eles não conseguem acompanhar o livro. São poucos os que conseguem acompanhar o livro. (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Essa lacuna existente entre os fazeres pedagógicos nos anos iniciais para os anos finais ainda é um problema nas escolas de educação básica. Tirar as crianças, repentinamente de todo um universo lúdico e passá-las para o universo adulto é uma transição abrupta para os pequenos. No caso da LI, essa situação poderia ser amenizada se os professores dos anos finais também fizessem uso de métodos mais lúdicos.

O professor Capitão Planeta ainda reflete sobre a importância de se entender o contexto acadêmico anterior e posterior da vida da criança/adolescente, como forma de aperfeiçoamento pedagógico, de modo a ofertar às crianças subsídios que serão necessários nos anos finais do ensino fundamental.

(142) [...] seria interessante para esse professor de língua portuguesa conhecer um pouco do mundo da criança, para quando essa criança chegar ao sexto ano, ele saber o que aconteceu com ela antes é quando eu sou contra a disputa entre letras e pedagogia. Eu até propus para uma supervisora que a professora de quinto ano fizesse um estágio na sala do sexto ano e a professora do sexto ano fizesse um estágio na sala de quinto ano, de observação. Para ver como acontecem as aulas ali, como são essas crianças tendo uma professora, sendo que eles irão chegar ao sexto e terão nove, dez, onze professores. (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA).

Essa proposta poderia fornecer aos professores as noções básicas do que o aluno precisa para adentrar em determinado nível de ensino ou mesmo como ele estava habituado a aprender antes de adentrar no nível em que se encontra no momento. Talvez fosse possível incorporar esses momentos de interação entre os anos finais e iniciais em horários específicos de formação que poderiam acontecer uma vez no semestre, como formações *in loco*. Seria um momento de trocas entre os professores dos anos iniciais com os professores dos anos finais, na prática e em reflexão dessa prática. Essa ação

também possibilitaria maior contato entre os professores que seriam formadores uns dos outros conforme ressalta Nóvoa (2008).

O professor Capitão Planeta ainda aponta a importância de se ter momentos para atendimento aos alunos (professor/aluno), como um reforço quando há necessidade de melhorar certos aspectos ou como um momento de ampliar o repertório dos alunos que já possuem um conhecimento avançado da língua. (143) “*Quem dera eu pudesse separar os alunos em horários diferentes*” (ENTREVISTA PROFESSOR CAPITÃO PLANETA). Poder tratar o aluno individualmente, respondendo a seus anseios, dúvidas e curiosidades poderia permitir que mais alunos se interessassem pela língua e não sentissem tanta dificuldade em aprender a LI.

Outra questão a ser ponderada é a sugestão da professora Elsa em proporcionar às crianças o uso do livro didático de LI ao longo de todo o ano letivo, assim elas poderiam começar a entender como procede a rotina de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do manuseio constante de livros diferentes para aulas diferentes e não como um material que fica guardado no armário da sala de aula. Fazer a transição das turmas dos anos iniciais para os anos finais não é uma tarefa simples e, conforme os docentes desta pesquisa sugerem, é preciso empenho dos profissionais envolvidos nos processos: os professores dos anos iniciais inserindo algumas das rotinas da próxima etapa acadêmica das crianças e os professores dos anos finais realizando atividades mais lúdicas.

Finaliza-se esse olhar do professor para o seu contexto com os excertos das Professoras Elsa e Bela que definem o infinito percurso que é tornar-se docente para a infância. A professora Elsa pondera que nessa profissão (144) “[...] *mais se doa do que recebe, mas é compensadora. [...] A gente se sente muito bem quando tem o reconhecimento do aluno e dos pais também e a gente se sente feliz*” (ENTREVISTA PROFESSORA ELSA).

Já a professora Bela encara a profissão docente de uma maneira geral e considera que (145) “*Ser professor em um país como o nosso não é uma tarefa fácil, mas o sorriso de uma criança, dizendo que você é alguém especial para ela não te deixa desistir*” (MEMORIAL PROFESSORA BELA). O que ambas as professoras têm em comum em seus relatos é a perseverança que existe na docência e, principalmente, quando essa docência envolve o trabalho e o reconhecimento de um ser carismático como a criança.

Com isso, ressalta-se que muitas são as adversidades vividas pelos professores, tanto no convívio escolar, no reconhecimento desse profissional perante os órgãos competentes, a família e a sociedade, quanto nas oportunidades de formação do docente. Esses obstáculos também fazem parte do processo de profissionalização docente, especialmente quando os professores superam essas situações visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

**PARTE IV – A DESCOBERTA: DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE**



E
sentadinho no topo
do ponto mais alto
da estrela onde estava
ele esperava chegar cada
noite
só pra ver
o Céu todo se estrelar
de milhões de outras estrelas
(ou de outras constelações).
E foi numa noite dessas
que ele deu a palmadinha
que a gente costuma dar
bem no alto aqui da testa
quando entende, de repente,
o que se quer entender.
“Oba!”
– ele falou –
“Descobri tudo!”
(ZIRALDO, 1991, p.23)

50

O fim da jornada do bichinho está chegando ao fim, é o momento de conhecer o desconhecido e de se despedir do objeto de pesquisa, na certeza de que a viagem foi longa, mas necessária para desbravar o que existia de novo. É o momento do brilhar dos olhos frente à descoberta e entender que, embora tenha sido uma odisseia, existem outros percursos a serem trilhados. Este é o momento de olhar para todos os dados e todas as análises e perceber se os objetivos deste estudo foram alcançados, no intuito de verificar o que fica após todos os achados que foram analisados.

⁵⁰ Imagem extraída do site < <http://veroleite.com/portfolio/el-planeta-lila/?id=59>.

CONSIDERAÇÕES: METATEXTO

Para iniciar as considerações e apresentar as descobertas deste estudo, pensa-se ser necessário refletir sobre a necessidade do ensino de LI, algo que há tempo vem sendo inserido em instituições de educação (Escolas de Educação Básica, Universidades, Centros de Línguas) por todo o Brasil. Percebe-se que nas últimas décadas, a globalização e a internacionalização fizeram com que a LI se tornasse a segunda língua de referência no mundo (LEFFA, 2003), ao mesmo tempo em que os mercados mundiais têm exigido profissionais globais e preparados para o trabalho em ambientes multiculturais (STALLIVIERI, 2015). Da mesma forma, atualmente, com o avanço tecnológico, podemos interagir com as pessoas de qualquer parte do mundo, todavia, para que essa interação possa acontecer, faz-se necessário um facilitador: falar inglês (LEFFA, 2003).

Sob essa ótica, entende-se que para que as crianças possam ter acesso e, se possível, se comunicarem com sujeitos de outras nacionalidades, a aprendizagem da Língua Inglesa tornou-se imprescindível. Portanto, ofertar às crianças dos anos iniciais das escolas públicas a ampliação de horizontes culturais é uma questão que está ganhando adeptos ao longo dos anos. Nessa perspectiva, é de conhecimento público que as escolas particulares têm ofertado a LI como parte de seus componentes curriculares desde a educação infantil. Entretanto, essa oferta nas escolas públicas, ainda é restrita, de forma que todas as crianças possam ter acesso a outras línguas e culturas.

Contudo, para a possibilidade de oferta da LI em todos os níveis de ensino (educação infantil até universidade), são necessários profissionais preparados para os desafios de ensinar a LI para públicos de diferentes idades. Com isso, este estudo se propôs a compreender a constituição da profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância, pois, como explicitado neste estudo, legalmente o ensino da LI somente é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

À vista disso, a partir desta pesquisa, compreende-se que esse coletivo de docentes que atua com a infância passou por alguns processos que os profissionalizaram. Foi possível encontrar diversos fatores que constituíram a profissionalização dos professores de LI que atuam nos anos iniciais das escolas de um município ao norte de Santa Catarina. Entre eles: as identidades, (tanto docentes quanto pessoais), as influências sociais (família, amigos, mestres, professores mais experientes

e gestores) e aspectos do desenvolvimento profissional (emoções, reflexividade, autonomia, pesquisa, prática, formações e desafios).

No que se refere à construção da **identidade**, ficam algumas questões a serem pontuadas. A primeira está no campo de atuação desses profissionais, pois, embora possuam a habilitação para o trabalho com a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa, escolheram atuar essencialmente com o ensino da Língua Inglesa. A mesma situação ocorre no quesito atuação com os anos iniciais, posto que esses docentes recebessem uma formação voltada para o ensino dos anos finais, mas selecionam os locais de trabalho que possuem somente anos iniciais.

A partir das descrições dos sujeitos desta pesquisa, fica aparente a relação com o ‘outro’, principalmente nas justificativas pelas escolhas dos pseudônimos. Muito do que fazem em sala de aula está repleto de suas histórias de vida. Essa relação com o ‘outro’ vem ao encontro das ideias de Mury (2011) quando a autora expõe que ao discutir a profissionalização do docente também se discute a pessoa do professor. Assim, considera-se que as relações que os docentes estabelecem com as outras pessoas no ambiente escolar estão impregnadas no seu ser como pessoa. Sob essa perspectiva, entende-se que as relações pessoais estabelecidas pelo docente estão infundidas no seu ser professor. O que significa que existem diversos sujeitos que influenciam tanto nas escolhas como nas ações desses professores, pois, o seu ser professor é indissociável do seu eu pessoal.

Ao analisar as **influências** que contribuíram na profissionalização dos docentes de Língua Inglesa para o trabalho com a infância, entende-se que a experiência vivenciada por cada um dos sujeitos da pesquisa é única, bem como todo o seu processo de formação para a docência. Contudo, existem influências que se assemelham nesses processos: a influência da família, professores que os formaram desde a educação infantil até a licenciatura, os professores mais experientes e os gestores. Essa experiência vivida por cada um dos professores deste estudo chega a ter maior relevância para eles do que a própria formação inicial.

No que se refere às influências sofridas por meio das interações com familiares, isso se deu, em grande parte, pela presença de professores no meio familiar dos sujeitos aqui participantes. As interações com familiares professores possibilitaram a oportunidade de experimentar a responsabilidade da docência mesmo antes de se tornarem docentes. Ainda no que consta a influência familiar, nota-se que essa influência se deu principalmente na escolha pela profissão.

No caso dos docentes que os formaram, os dados sugerem que o fazer pedagógico desses docentes influencia nas escolhas por atividades e metodologias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa. O sentimento de satisfação, vivenciado pelos professores deste estudo, torna-se um parâmetro para a execução de atividades em sala de aula; deixando os exemplos negativos, como foi o caso relatado pela professora Malévola, (excerto 26) como exemplos a não serem seguidos.

Já os professores mais experientes foram essenciais nos primeiros anos de atuação dos docentes deste trabalho, contribuindo com experiências que poderiam ser replicadas pelos sujeitos do estudo em suas aulas e também auxiliando na validação de métodos e atividades que os novos docentes propunham. Nessa perspectiva, também existem os professores regentes das turmas dos anos iniciais que, segundo os dados da pesquisa, trabalham em parceria com os docentes de LI. Isso se dá, principalmente, quando se trata de entender o comportamento dos discentes, tendo em vista que os professores regentes passam mais tempo com a turma e, portanto, conhecem as especificidades dos discentes com maior profundidade.

Também se percebe, com base nos dados desta pesquisa, que a condução oferecida pelos gestores, sejam supervisores, orientadores ou diretores, exerce influência nas ações desenvolvidas em sala de aula pelos docentes. Portanto, faz-se necessário pensar em ações formativas para esses profissionais, de modo que possam fazer uso dessa influência de maneira positiva frente ao trabalho do docente.

Outra questão importante a ser ressaltada por este estudo reside no entendimento que esses supervisores possuem das especificidades de cada disciplina e o quanto é importante para os docentes desta pesquisa a presença de um supervisor de LI na Secretaria de Educação da cidade. Por terem um supervisor formado em Letras (Inglês) na Secretaria de Educação, eles podem contar com o auxílio desse profissional quando as dúvidas que surgirem na escola forem especificamente sobre o ensino da LI.

O que se pode considerar, pautando-se em todas as questões apresentadas sobre as influências na profissionalização destes docentes que atuam com a infância, é que elas são permeadas por outras esferas sociais, principalmente no que consta à atuação no ambiente escolar. E que essas interações são necessárias tendo em vista que, perceber as situações por mais de um ângulo, pode proporcionar processos de ensino e aprendizagem mais efetivos, especialmente quando se trata da atuação com os anos iniciais.

Ao discutir o **desenvolvimento profissional** do docente de LI que atua nos anos iniciais como parte do processo de profissionalização desses sujeitos, percebe-se que esse desenvolvimento circula as esferas da escolha pelo trabalho com a infância, da busca por saberes, da consolidação dos saberes profissionais a partir da prática, da formação e também dos desafios.

Ao observar os dizeres dos sujeitos deste estudo, figura-se que nem todos eles fizeram a opção pelo trabalho com a infância logo quando ingressaram como professores nas escolas. Especialmente porque não era uma área para a qual receberam formação acadêmica para atuarem; portanto, não foi a escolha imediata para alguns dos docentes (Elsa, Velma, Snoopy, Gru e Malévola). Contudo, após a primeira experiência com o ensino de inglês para crianças, esses profissionais se afeiçoaram ao ensino para essa faixa-etária e decidiram continuar a trabalhar com as crianças, chegando a descartar o trabalho com outras idades. Dentre os fatores apontados pelos sujeitos deste estudo para essa decisão, estão: a espontaneidade da criança e a facilidade em abordar os temas que são propostos para lecionar nos anos iniciais.

Entretanto, ainda é preciso pensar nas questões coercitivas que são disseminadas na escola e que fazem as crianças, tão participativas no processo de ensino e aprendizagem, o contrário dos adolescentes que pouco participam das aulas. É necessário refletir sobre os processos formativos utilizados no ambiente escolar e principalmente em sala de aula para estimular cada vez mais a participação dos alunos e não a coerção e o medo de errar. Para os professores deste estudo a importância da curiosidade que as crianças manifestam no aprender e o entusiasmo em participar das aulas de LI funcionam como alavanca para a motivação profissional desses sujeitos de pesquisa.

No que se refere à **busca por saberes**, nota-se, que os docentes deste estudo estão em constante investigação, principalmente no que consta a atividades e metodologias a serem desenvolvidas com as crianças em sala de aula. Sob essa perspectiva, eles revisitam o seu fazer docente e o remodelam a partir de achados que fazem, principalmente através da internet. Essa ferramenta é amplamente utilizada pelos professores deste estudo, diferentemente de em outras realidades no país. Isso se dá, principalmente pelo fácil acesso que os sujeitos deste estudo têm em manuseá-la tanto no ambiente escolar como em outros espaços que frequentam.

Contudo, para se tornar um professor reflexivo e autônomo que está disposto a se autoanalisar enquanto profissional, é elementar que os docentes tenham clareza das

condições sociais que permeiam o seu fazer docente e que impactam no seu agir em sala de aula. Essas considerações vão ao encontro dos estudos de Zeichner (2008) e Imbernón (2011) especialmente quando os docentes apresentaram-se conscientes das realidades sociais que os circundam e que refletem em seu trabalho. Ao tomarem consciência dessas realidades, eles decidem como fazer da prática docente uma ferramenta de mudança social.

Essas ações reflexivas podem ser vistas quando: percebem a existência de diversos contextos escolares; percebem que necessitam contribuir na formação da cidadania e conhecimentos gerais; identificam as necessidades da comunidade; entendem que se requer respeitar a individualidade de contextos de cada escola, cada turma e cada aluno. Os docentes, ao refletirem as realidades com as quais atuam, tornaram-se agentes sociais que, por consequência, também contribuem para a formação de novos atores sociais: as crianças.

Outro aspecto apontado pelos professores desta pesquisa como um dos constituintes de suas profissionalizações foi a **prática**. Esse aspecto foi amplamente comentado e citado, tanto nas entrevistas como nos memoriais, como sendo um dos processos mais usados para o aperfeiçoamento da pedagogia utilizada com as crianças no ensino da LI. Para os docentes deste estudo o uso da tentativa e do erro foi praticado para compreender se os conhecimentos aprendidos a partir das experiências escolares anteriores, dos gestores, dos professores mais experientes ou mesmo dos conhecimentos adquiridos na formação inicial eram passíveis de uso no ensino de LI para crianças.

Nesse contexto de experiências, o aluno é apontado como outro protagonista na validação dos conhecimentos dos professores. As crianças são as primeiras avaliadoras das atividades propostas pelos professores e as primeiras a se manifestarem quanto à funcionalidade do ato pedagógico. Nesse sentido, elas se tornam corresponsáveis pela profissionalização dos seus próprios professores.

Além dos constituintes acima citados, ainda nota-se os **desafios** provenientes da atuação docente como constituintes da profissionalização destes docentes. Sob essa perspectiva, entende-se que os professores, de maneira geral, passam por diversas dificuldades em seu fazer docente; às quais se soma o fato de que a disciplina lecionada é facultativa no território brasileiro e que há pouco respaldo, tanto da sociedade como dos órgãos competentes, no que se refere à valorização da atividade docente, de maneira geral. Ao encararem os desafios de sua profissão, os professores deste estudo servem-se do trabalho com a infância para trazer mais satisfação ao seu campo de atuação.

E por fim, a **formação**, também é apresentada pelos docentes deste estudo como um dos constituintes para a profissionalização de sua atuação com a infância. Nesse quesito, observa-se que os professores relatam duas modalidades diferentes: a formação inicial (licenciatura) e a formação continuada (amplamente difundida na Rede pela Secretaria de Educação).

Os docentes reforçam a importância da **formação continuada** ofertada pela Secretaria de Educação para a renovação de suas práticas em sala de aula com as crianças. É no debate com os colegas de profissão e na troca de ideias que renovam os seus fazeres pedagógicos que esses docentes se percebem parte de um coletivo de professores de LI e se profissionalizam para o trabalho com a infância nos anos iniciais.

Sobre a **formação inicial**, embora em vários excertos tenha sido apontada como um aspecto negativo da formação desses professores, ela também foi protagonista na iniciação dos docentes em suas carreiras profissionais, além de alimentá-los com o espírito pesquisador, proativo e reflexivo que são vistos nos excertos da subseção 3.3.2.

Ainda no que consta à formação inicial, faz-se importante ressaltar que de acordo com o Plano Municipal de Educação, na estratégia 15.6, o município pretende organizar uma reforma curricular nas licenciaturas, para assegurar o foco na aprendizagem do aluno; com isso, a divisão da carga horária da formação inicial dar-se-ia da seguinte forma: “formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a Base Nacional Comum dos Currículos da Educação Básica” (MUNICÍPIO, 2015, p.18).

Com essa proposição, existe a possibilidade de se estabelecerem discussões voltadas para a profissionalização do docente de LI que atua nos anos iniciais, posto que essa seja uma realidade nas escolas municipais da referida cidade. Isso poderia contribuir e ampliar a formação dos professores de inglês desta pesquisa, considerando a ausência que declararam possuir quando abordavam o tema da infância na formação inicial.

Portanto, a partir da presente pesquisa foi possível deslumbrar que é preciso uma reconfiguração do currículo nas licenciaturas, sob pelo menos três aspectos: 1) maior aproximação dos estudantes das realidades escolares, nas quais os profissionais atuarão cotidianamente no ambiente de trabalho como a exemplo das ações que acontecem no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em algumas

licenciaturas; 2) uma formação para os sujeitos: a infância, a adolescência e a juventude; 3) mobilidade e flexibilização dos currículos que formam os professores.

Letras, educação física, artes e pedagogia - a mobilidade e flexibilização dos currículos nas licenciaturas poderá proporcionar a esses acadêmicos entender que precisarão circular entre as diversas áreas do conhecimento para que suas ações pedagógicas sejam mais coerentes. Ter pleno domínio dos conteúdos específicos da LI é imprescindível para a construção da profissionalização, mas o trabalho em conjunto com outras áreas permitirá tomada de decisões que tratem o objeto sob mais de uma perspectiva. Além disso, essa postura mais comunicativa entre os professores de uma mesma instituição contribuirá para a construção da identidade de grupos de professores, ideia defendida por Nóvoa (2008) como parte de uma formação de professores mais efetiva. Para que isso possa acontecer, um dos caminhos é considerar nos currículos das licenciaturas esse debate, deixando de lado as disputas por componentes curriculares ou os equívocos na interpretação das diretrizes curriculares da Educação Básica. É fundamental pensar a licenciatura como um espaço de integração entre componentes existentes, sem a necessidade de criação de novas disciplinas. Além disso, considera-se significativo o desenvolvimento de estudos sobre as alterações curriculares que têm ocorrido nas licenciaturas nos últimos anos. Ainda, percebe-se a necessidade de pesquisas acerca da prática dos docentes formadores nas licenciaturas, nas Instituições de Ensino Superior.

Todavia, entende-se, a partir do relato dos professores sujeitos deste estudo, que a formação inicial não é a única responsável pela formação de professores. De acordo com o *corpus* desta pesquisa, entende-se que eles foram aprendendo a docência trocando ideias com os mais experientes, com seus pares, com gestores, com as suas buscas individuais, ou mesmo na contribuição de familiares e amigos. Portanto, nota-se que para poder analisar a formação desses professores foi necessário compreender os diversos fatores que os levaram e os mantêm na docência para a infância.

Nesse sentido, ao fazer uso da auto(biografia) para compreender os caminhos percorridos de um coletivo de profissionais de uma mesma Rede de Ensino foi possível observar os saberes construídos e refletir sobre os processos de formação desses profissionais que são ao mesmo tempo individuais e partilham de características coletivas. Portanto, ao finalizar esta pesquisa, pretende-se divulgar os dados deste estudo para a Secretaria de Educação do município em que foi realizada a pesquisa e demais municípios interessados. Além disso, pretende-se socializar aos docentes que

dele fizeram parte para que possam observar as suas jornadas na constituição docente. Da mesma forma, participar de discussões curriculares em Instituições de Ensino Superior, quando convidado. E participando de eventos científicos com comunicações de trabalhos.

Sem a intenção de finalizar os estudos, pondera-se que para alguns dos sujeitos entrevistados, o desafio dos novos achados foi árduo; para outros, acostumados a viajar, a perseverança e a reflexão foram suas companheiras. Contudo, a jornada continua e apresenta a cada dia novos lugares para serem desbravados: é preciso estar disposto a explorar os caminhos da docência de LI para a infância.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica. **História da educação**. Pelotas, n.14, p.79 – 95, set. 2003.

ALIANÇA, Priscila. Pesquisa (Auto)biográfica e (Auto)formação crítica do professor de língua inglesa. **HOLOS**. Rio Grande do Norte, v. 4, p.201 – 214, ano 27.

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID Como território iniciático das aprendizagens. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumos...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 123.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. A constituição da profissionalidade e professores de educação infantil. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.). **Trabalho docente: Formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Editora Univille, 2010. Cap. 7. p. 187-205.

ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de. **Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2011. 160f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ANTUNES, Ana Luísa. **Profissionalidade docente em uma escola privada de rede**. 2013. 141f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

AQUINO, Orlando Fernández; GONZÁLEZ, Alberto Matías. Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1053-1076, out./dez. 2016.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos(as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. 2011. 142f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13.ed. RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pressupostos para uma educação na infância**. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=61aF0l4G9E0> >. Acesso em: 26 maio 2015.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2. p. 39-69.

BARREIRO, Cristhianny Bento. Pesquisas narrativas, biográficas e autobiográficas: investigando conceitos nas pesquisas do V CIPA. In: ABRAHÃO, Maria elena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org). **Pesquisa (Auto) biográfica, fontes e questões**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014. p.129-143.

BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Ensinando a ensinar: a importância do modelo na formação de professores. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.25-30, jan. 2009. Semestral. Disponível em: < <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/01/25.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

BATISTA, Paulo Soares. Formação continuada e supervisão escolar: ampliando possibilidades. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 18, n. 1, p.31-39, jun. 2013. Semestral. Disponível em: < <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/614/866> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

BAUER, Martin; GASKELL, George. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Título original: *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: a Practical Handbook*.

BERNARDES, Marisa Rezende. **As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização**. 2003. 244f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 26 junho 2015.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >. Acesso em: 26 junho 2015.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm >. Acesso em: 26 de junho de 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 26 de junho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001: **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> >. Acesso em: 5 março 2016.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passa_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf > Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de março de 2011. Seção 1, p. 14-15. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7711-rcp001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192 > . Acesso em: 5 março 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 2, 1 jul.2015: **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 5 março 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2016.

_____. **Colégio Pedro II: Período Imperial**. Disponível em: < <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-er%C3%ADodo-imperial.html> >. Acesso em: 25 abril 2017.

BROSTOLIN, Marta Regina; REBOLO, Flavinês. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 130.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.p.19-32.

CAMPOS, Maria Malta. Introdução: A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: Uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 2. p. XI - XXIII.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica.** In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **In: Anped Sul, IX, 2012, Caxias do Sul. Anais. Upplay. p.1-12.** Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556> >. Acesso em: 15 abr. 2016.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora:** vivências e escritas de si. 2007. 281f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. **Autobiografias e formação:** a circulação da crença autobiográfica. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil:** para inglês ver ou para valer? Monografia (Especialização em Educação Infantil) Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-ba:** formação e práticas educativas. 2010. 185f. Dissertação (mestrado em Educação e contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os Anos Iniciais da Docência em Química:** Da Universidade ao chão da escola. 2013. 98f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CORRÊA, Vanilda Cândida Costa; PEREIRA, Maria Marta do Couto. A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão: PERQUIRERE**, Patos de Minas, v. 1, n. 8, p.170-187, jul. 2011. Semestral. Disponível em: < http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/50270/a_supervisao_pedagogica_e_sua_importancia.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, Pará, v.1, n.2, p.31-39, Jul.-Dez. 2007.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente:** um estudo com diários narrativos. 2010. 186f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior:** trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: Características, ousadia e saberes. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais ...** Rio Grande do Sul: Anped Sul, 2012. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_32_33_3171-7137-1-PB.pdf >. Acesso em: 01 maio 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de: Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Título original: La socialisation: construction des identités sociales at professionnelles.

FADINI, Valéria Septímio Alves. **Narrativas de formação**: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em letras-ínglês. 2013. 168f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela; HAGE, Maria do Socorro Castro. Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 134.

FERREIRA, Manuel. Educação. **Formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 2011.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa; GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n.1, p.71-85, Jan.-Jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p.55-72.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. V.2. Cap. 1. p. 15-68. (Ciências da Educação - Século XXI).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p. (Educação à distância). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Disponível em: <

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2016.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOULART, Maria Inês Mafra. Educação Infantil, que lugar é esse. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. Org. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora PROEX – UFMG, 2012. p.52-71.

GUEDES, Carine Schenekenberg. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do ensino fundamental I**. 2013 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. Estudos Com Foco No(A) Professor(A), abordagens e Referenciais: Socialização Profissional, Tecnologias e Pluralidade. In: EDUCERE, 5., 2005, Curitiba. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2005. p. 205 - 215.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Dimensões da pesquisa (Auto) Biográfica no V CIPA. In: ABRAHÃO, Maria elena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org). **Pesquisa (Auto) biográfica, fontes e questões**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014. p.145 -161.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 243p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Título original: Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Título original: Formarse para el cambio y la incertidumbre. (Coleção questões da nossa época, v.14).

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE (São Paulo). British Council (Org.). **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015. 48 p. Pesquisa elaborada para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. Disponível em: < https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf >. Acesso em: 02 jan. 2017.

MUNICÍPIO SC (Município). Constituição (2015). Lei nº 8043, de 02 de setembro de 2015. **Aprova O Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências**. p. 01-22. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-joinville-sc> >. Acesso em: 03 jan. 2017.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira et al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: Desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.09-23, jan./jun.2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo:Cengage Learning, 2011. 63p.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson José. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência**. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710> >. Acesso em: 03 jan. 2017.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de: Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.54 – 66. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: saberes pedagógicos). Coordenação: Selma Garrido.

LIMA, Gislaine Pereira; QUEVEDO - CAMARGO, Gladys. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 7., 2008, Londrina. **Anais**. Londrina : Eduel, 2008. P.01 – 07. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf> >. Acesso em: 08 janeiro 2017.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação (inicial) em pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. 2015. 204f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOSS, Adriana Salette. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 121.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <
http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>.
 Acesso em: 10 jan. 2017

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **História do Ensino de Línguas do Brasil - Helb**, Brasília, v. 1, n. 1, np. Anual. Disponível em: <
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&Itemid=12>. Acesso em: 02 jan. 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**. Portugal, n.8, p.07-22. Jan. – Abr., 2009.

MAROY, Christian. O modelo prático reflexivo diante da enquete da Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de: Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.67 – 92. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior**. 2006. 238f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de; VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 136-137.

MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes. HEINZLE, Marcia Regina Selva. **Os currículos de licenciatura em língua inglesa e o trabalho com a infância**. Blumenau, 20p. Trabalho não publicado.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. **O lúdico nos grupos: terapêuticos, pedagógicos e organizacionais**. São Paulo: Ágora, 2012. 95p.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. 2015. 175f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOREIRA, Diego. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista**. 2008. 107f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORETTI, Lindiane Viviane. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas.** 2014. 128f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MURY, Rita de Cassia Ximenes. **Profissionalização docente na Escola da Ladeira: Entre histórias e trajetórias, o caminho possível.** 2011. 154f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NASCIMENTO, Nivia Margaret Rosa. **O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas.** 2011. 177f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de: Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.217 – 233. Título original: La profession d’enseignant aujourd’hui.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 25 – 46.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.27-42, Abr. 2001.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Cotidiano escolar da educação infantil: temporalidades de crianças. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, São Paulo: Junqueira e Marin Editores – UNICAMP, 2012. p.540 – 550.

OLIVEIRA, Jezabel Contijo Machado de. **Trajetoórias de constituição do ser docente.** 2011. 139f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante.** 2009. 154f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Brito de. **O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 120f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares.** 2016. 169f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: A perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia;

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto:** Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 1. p. 01-40.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto:** Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 2. p. 41-88.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Análise de conteúdo, Análise de discurso: Questões teórico-metodológicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.13, p. 21-30, nov. 2002.

PADULA, Sandra Regina Paes. **Docência na universidade:** aprendizagem e desenvolvimento profissional docente no ensino superior. 2014. 108f. Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369 – 386, abr. 2011.

PASSOS, Laurizete Ferragut; COSTA, Váldina Gonçalves da. O professor formador dos cursos de licenciatura: Identificando desafios e repensando a formação. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.). **Trabalho docente:** Formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010. Cap. 7. p. 123-147.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p.109 – 125, Dezembro, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SILVA, Mariana Costa Lopes da. O movimento pela profissionalização do trabalho docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.). **Trabalho docente:** Formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010. Cap. 3. p. 47-61.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 15-38.

PINTO, Ziraldo Alves. **O planeta Lilás.** 12. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1991. (Mundo colorido).

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. 114f. Dissertação (mestrado em Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

QUAGLIO, Paschoal. Contribuições da supervisão na formação do professor reflexivo para a educação básica. In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Comunicação Científica - Relatos**. São Paulo: Unesp, 2007. v. 1, p. 8 - 17. Disponível em: <
[file:///C:/Users/Andrea/Downloads/9eixo%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/9eixo%20(3).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMPIM, Maisa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 119f. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias de vida de professoras de língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente**. 2008. 264f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. 2006. 340f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ROLDÃO, Maria do Céu; LEITE, Teresa O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/04.pdf>>. Acesso em: 10 agosto 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Re, e atual. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014.

SANTOS, Elizabeth Ângela. Profissão Docente: uma questão de gênero? In: Seminário Integrado Fazendo o Gênero - Corpo, Violência e Poder. 8., 2008, Florianópolis. **Simpósios integrados...** Disponível em<
http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf>. Acesso em: 16 janeiro 2017.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras: BABEL**, Bahia, v. 1, n. 1, p.1-7, dez. 2011. Semestral. Disponível em: < [file:///C:/Users/Andrea/Downloads/99-404-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/99-404-1-PB%20(2).pdf) >. Acesso em: 02 jan. 2017.

SANTOS, Héllen Thaís dos. **A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas**. 2013. 297f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?**. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 276f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo ; BENEDETTI, Ana Mariza. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, vol.48, n.2. p. 333-351, Jul./Dez. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PREFEITURA MUNICIPAL. **Escolas**. Disponível em: < <https://educacao.joinville.sc.gov.br/escola/index/tipo/1> >. Acesso em: 26 maio 2015.

SIENA, Osmar. **Metodologia da pesquisa científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Porto Velho: [s/n], 2007. 200p. Disponível em :< http://www.ppga.unir.br/downloads/104_manual_de_trabalho_academicorevisado_2011.pdf >. Acesso em: 05 abr. 2015.

SILVA, Arlete Vieira. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Resumo...** Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 123.

SILVA, Thais Marchezoni da. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: Uma amostragem do problema**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2178> >. Acesso em: 29 ago. 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni; MARTINS, Gilberto de Andrade. O Conceito de professor investigador: Os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 4, n. 4, p. 06-21, out./dez. 2008.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental de Teresina – PI: revelações a partir de histórias de vida.** 2011. 170f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação e profissionalização docente: Revelações a partir de histórias de vida. In: Encontro de Pesquisa em Educação, 6., 2010, Teresina. **Anais ...** Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2010. Disponível em: <
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_19.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Memórias e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, p.59 – 74, 2007.

SPADA, Nina. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <
http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_2_entrevista_nina_spada.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2015. Tradução de Gabriel de Ávila Othero>.

STALLIVIERI, Luciane. Prefácio. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selpa (Org.). **Internacionalização na educação superior: Políticas, integração e mobilidade acadêmica.** Blumenau: Edifurb, 2015. p. 09-13.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 14ed. RJ:Vozes, 2012. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Introdução. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de: Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.07 – 22. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade,** Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico.** Unisinos. v. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

TREVIZAN, Andressa Chistina. **Formação continuada e profissionalização docente na rede municipal de São Paulo**. 2016. 206f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: Visitando o Estado do Paraná. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH, 10., 2014, Londrina. **Anais**. São Paulo: Editora Blucher. p.744 - p.752.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 153 – 176.

ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimentos na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.) **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de: Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.200 – 216. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui.

ZEICHNER, Kenneth. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, ago. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE

Blumenau, 12 de abril de 2016.

Cara professora,

Você foi escolhida para participar de uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação da FURB. Esta pesquisa consiste em entender como ocorre o desenvolvimento profissional docente de Língua Inglesa que ministra aulas para os anos iniciais. O nosso intuito nesta pesquisa é compreender o que foi mais significativo para cada docente e que o auxiliou no ser professor para os anos iniciais.

A razão de termos escolhido você dentre tantos outros professores que atuam na Rede Municipal foi pelo fato de trabalhar com o Ensino Fundamental I. Sua escolha nos revela a sua vontade de trabalhar com a temporalidade da infância, além de todo o preparo que você teve para ministrar as aulas para esta faixa-etária.

Bem, você deve estar se perguntando, quem é essa pessoa que está me mandando esta carta? Meu nome é Andréa e sou professora de inglês há 15 anos. Sou licenciada pela UNIVILLE e habilitada tanto em Inglês quanto em Português. Fui professora do município em 2010 e já trabalhei com todas as faixas-etárias. Amo a minha profissão e me preocupo com as dificuldades que encontramos em nosso dia-a-dia. Atualmente sou professora do Instituto Federal Catarinense.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão realizadas duas etapas que envolverão a sua atuação. Inicialmente, será realizado o preenchimento de um formulário que estarei realizando com você pessoalmente. Juntamente com este formulário, deixarei as orientações para a escrita de um memorial. Este memorial será uma narrativa que você irá escrever contando um pouco de como foi a sua trajetória enquanto docente para a infância, além de ser um instrumento para que você possa perceber tudo o que você já passou e ainda passa para se constituir docente. A segunda etapa será composta de uma entrevista narrativa, para esclarecer possíveis dúvidas que surgirem após a leitura do memorial.

A partir desta razão, gostaríamos de lhe pedir que você possa nos ofertar alguns momentos da sua rotina para escrever e nos contar um pouco sobre os percalços e escolhas que você fez e que te constituiu professor de Língua Inglesa dos anos iniciais.

Espero contar com você na escrita dos memoriais!

Abraços,

Andréa Cristina Gomes Monteiro

P.S. – muito em breve estarei entrando em contato para agendarmos uma conversa pessoalmente. Caso queiras entrar em contato antes da minha visita, o meu e-mail é jve3043@gmail.com ou o próprio endereço na carta.

APÊNDICE B - Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: Os processos de profissionalização docente para o trabalho com a infância	
Área do Conhecimento: Ciências Humanas	
Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação	
Número de sujeitos no centro: 10	Número total de sujeitos: 10
Patrocinador da pesquisa: Pesquisador	
Instituição onde será realizado: Escola da Rede Municipal	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Pesquisadora- Andréa Cristina Gomes Monteiro Orientadora – Marcia Regina Selpa Heinzle	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Andréa Cristina Gomes Monteiro	
Profissão: Professora	N. do Registro no Conselho:
Endereço: Rua Guaraparim nº130, Bloco 3, Apto 208 – Bairro Tabuleiro, Camboriú - SC	
Telefone: 47- 99010503	E-mail: jve3043@gmail.com.br

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. O objetivo(resumido) desta pesquisa é:
Analisar a trajetória dos professores de inglês que atuam com a infância nos anos iniciais de escolas municipais.

2. O procedimento para coleta de dados
A coleta de dados se dará por três instrumentos:

- entrevista;
- memorial;
- entrevista narrativa.

A primeira entrevista será realizada em poucos minutos (15min), pois o seu objetivo maior é conhecer o perfil deste profissional.

O memorial será desenvolvido pelos professores em outro momento. Não necessariamente em encontro com o pesquisador. Ele será um texto relatando aspectos importantes em sua vida que contribuíram para a sua formação enquanto professor.

A entrevista narrativa, com duração de aproximadamente 30min, será realizada por meio de gravação de áudio com o mesmo objetivo que o memorial. Este instrumento poderá ser caso houver necessidade de sanar possíveis dúvidas que o pesquisador possa ter em relação ao memorial escrito.

3. O **benefício** esperado é ter a possibilidade de refletir o seu processo de formação e a sua atuação enquanto docente para a infância. Recordar as suas escolhas/influências e pensar a importância que elas tiveram para a sua formação profissional.
4. O **desconforto** e o **risco** esperado é o tempo que será necessário para a participação da entrevista e para a elaboração do memorial.
5. A **minha participação** (refere-se ao sujeito da pesquisa/ pesquisado) neste projeto tem como objetivo / contribuir para que a pesquisadora possa compreender os processos que levam o docente a escolherem trabalhar com a infância. Em relação ao pesquisado o registro de sua história de vida profissional.
6. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado pela participação na pesquisa.
7. **Tenho direito** à assistência, a tratamento e à indenização por eventuais danos, efeitos colaterais e reações adversas) decorrentes de minha participação nesta pesquisa. Também tenho direito ao acesso a publicação e, contestar as informações que não considere coerente com o que foi gravado nas entrevistas ou descrito no memorial.
8. Tenho a **liberdade** de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/ no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), endereço e telefone . sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
12. Tenho a **garantia** de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

- 13.** Autorizo a **gravação** em áudio do **conteúdo** da entrevista. As entrevistas serão gravadas por meio de gravador de voz do celular e também de gravadores específicos.
- 14.** Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da FURB, telefone: 47 3321-0122.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

_____ (), _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – Formulário do perfil docente

FORMULÁRIO – Perfil Docente			
Nome			
Idade			
ATUAÇÃO DOCENTE			
Escolas onde trabalha atualmente			
Tempo de atuação docente			
Tempo de atuação docente com a infância:	Em escolas de idiomas		
	Em escolas públicas		
	Em escolas particulares		
Tempo de atuação docente como professor de inglês			
Tempo de atuação docente como professor de português			
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA			
Local		Ano de início	
Curso		Ano de conclusão	
FORMAÇÃO CONTINUADA – relacionada ao trabalho com a infância			
Tema:		Ano:	

APÊNDICE D – Instruções para a escrita do memorial

Prezado(a) Professor(a)

Ao construir o seu memorial, lembre-se de estrutura-lo em forma de texto, como uma narrativa, refletindo nela as suas impressões. A sua escrita será como o transpor em palavras das suas lembranças de sucesso e insucesso, sentimentos, interpretações e reflexões sobre sua formação profissional (licenciatura e formação continuada), sobre a sua atuação docente (pessoas, instrumentos e situações) tudo o que possa nos dar pistas do que foi relevante para a sua constituição enquanto docente de língua inglesa para a infância.

A escrita será a sua reconstrução e reflexão acerca do que foi significativo em seu desenvolvimento profissional, portanto se quiser abordar outros tópicos aparte do que foi orientado, você poderá nos contar! Lembrando que você escreverá sobre a sua trajetória de vida profissional com a infância.



APÊNDICE E – Solicitação de um personagem

As apresentações das histórias que você irá nos contar serão parte importante para a análise desta pesquisa e muitas das escritas serão incorporadas ao texto final da minha dissertação. Para preservar a sua identidade em todo este processo, gostaríamos de saber qual é o personagem fictício que você considera que possui características semelhantes ao seu ser professor. Pode ser qualquer personagem, de qualquer história fictícia! Também gostaríamos de saber o motivo pelo qual você acha este personagem tão próximo da sua identidade de docente para a infância.

APÊNDICE F – Perguntas orientadoras para a entrevista

PERGUNTA ORIENTADORA:

Como se deu o seu processo de profissionalização docente para o trabalho com a infância?

PERGUNTAS QUE SURTIRAM AO LONGO DE ALGUMAS ENTREVISTAS:

1. Você participou do processo de implantação do inglês nos anos iniciais? Como foi esse processo?
2. Como você foi alocado nos anos iniciais?
3. Como foi a sua formação inicial?
4. Quais os conhecimentos práticos e metodológicos provenientes da sua formação que contribuíram para o seu desenvolvimento como professor para a infância?
5. Quais conhecimentos você considera importante no trabalho com o ensino de inglês para crianças?
6. Como se deu a sua preparação pedagógica para trabalhar com a infância?
7. Como foram as suas primeiras experiências em sala de aula com as crianças? E hoje em dia?